مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد السابع ـ العدد الأول

صفر 1427 هـ – مارس 2006 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني : http://www.jeps.uob.edu.bh

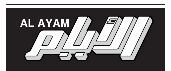
مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

■ البحرين دينار ■ السعودية 15 ريالاً
■ الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
■ عمان ريال ونصف ■ قطر 15 ريالاً
■ اليمن 10 ريالات ■ تونس دينار واحد
■ الجزائر 10 دنانير ■ المغرب 15 درهماً
■ ليبيا ديناران ■ مصر 5 جنيهات
■ سوريا 50 ليرة ■ لبنان 1500 ليرة
■ الأردن دينار

التوزيع :



مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الطبـــاعـــة



المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين
تليفون: 17291331 (973+) - فاكس: 17291182(973+)
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية **:** يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية **:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦ (٣)**، ١٩ - ٣٤٠.

مثال لتوثيق كتاب:

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (١٩٨٨). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A٤) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره. ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية – جامعة البحرين

الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨

مملكة البحرين

هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)

فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:

http://www.jeps.uob.edu.bh

قسيمة الإشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	4 د. ب	8 د. ب	12 د. ب
الدول العربية	6 د. ب	10 د. ب	14 د. ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

المؤسسات :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم : .... المهنة : ....

العنوان : ....

....

الهاتف : .... الفاكس : ....

البريد الإلكتروني : ....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ــ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

http://www.jeps.uob.edu.bh

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational &
Psychological
Sciences
JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies issued by the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	One year	Two years	Three years
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70

Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: ....
Address: ....
....
....
Tel.: .... Fax.: ....

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years
Effective from: ....

Fees for subsription should be only in checks in Bahrain Dinar payable to the University of Bahrain and drawn in any commercial bank in Bahrain and sent to the following address:

College of Education - University of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089
Email : jeps@edu.uob.bh
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

الأبواب **الصفحة**

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

افتتاحية العدد

على مدى ست سنوات توطدت أواصر العلاقة بين مجلة العلوم التربوية والنفسية والساحة التربوية العربية، وشقت طريقها في الفضاء الأكاديمي والبحثي المفتوح في مشوار لم يخل من منعطفات التحدي وحواجز الاختبار لكنها شقت طريقها الصعب بكفاءة ونجاح وكسبت الساحة الأكاديمية ومن يشغلها من باحثين ومحكمين وقارئين ومهتمين بكل مجالات التربية لأنها كانت مشروعاً تربوياً كبيراً ومنبراً أكاديمياً رفيع المستوي لجميع الباحثين العرب وذات جودة متميزة، مما وضعها أمام مسئولية أكبر في المرحلة القادمة التي ستواصل فيها المجلة رسالتها التربوية والبحثية النبيلة.

لقد كنا دائماً نسعى للتطوير والتحسين توافقاً مع التحولات السريعة التي نشهدها اليوم في جميع مناحي الحياة والتطورات الفائقة في عالم المعرفة. ولعلنا في نظرة مقارنة بين الأعداد الأولى وتلك التي صدرت حديثاً، نجد دليلاً على ذلك التطوير وهذا النماء. لقد ثبتت المجلة موطئ قدمها على مسار تطوير الفكر التربوي ودعم الدراسات في مختلف المجالات التربوية والنفسية والبدنية. وما زلنا في عمل دائب لتحقيق المزيد من التطوير والتحسين ليس من باب عدم الرضا وإنما من باب تحقيق مكانة أكثر تميزاً في مجال البحوث العلمية العربية لكي تلاحق التقدم العلمي العالمي المذهل في كافة فروع التربية النظرية والتطبيقية.

إن عملية تطوير أي مجلة متخصصة ومحكمة ليست أمراً سهلاً، بل هي عملية شاقة تبدأ بطرح رؤية واضحة للتطوير تنفذ من خلال إستراتيجية محددة الملامح مؤسسة على التدقيق في المادة العلمية المراد نشرها، وعلى تمحيص الخطوات الإجرائية التي اتبعت في تنفيذها، إضافة إلى التنوع في المجالات والبحوث والدراسات التي تتضمنها المجلة بين دفتيها. كما أن هناك مسألة أخرى تتعلق بالتطور الحادث في مجال العلوم التربوية في عالم اليوم.

وتشهد مجلة العلوم التربوية والنفسية بعض الجوانب التطويرية سواء في شكلها الخارجي أو في إخراجها الفني اعتبارا من صدور هذا العدد مع بداية إطلالة المجلد السابع بما يتواءم مع التطورات الحديثة والسريعة التي نعيشها في هذا العصر، وتمشياً مع فلسفة جامعة البحرين التي دأبت ومنذ تأسيسها على دعم المجلة وتشجيعها على التطوير.

يضم العدد الحالي أربعة أبواب حيث يشمل الباب الأول الخاص بالبحوث باللغة العربية عشرة أبحاث تميل إلى الجانب التطبيقي وتتناول العلاقة بين الأنماط القيادية ومستوى الالتزام التنظيمي، وأثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء، والتوافق مع المجتمع الجامعي وعلاقته بالاتجاه، وأثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية، واثر الإيقاع الانفعالي في التذكرلدى الطالبات، وتقويم برنامج معلمي التربية الإسلامية، وتطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة، والمعلومات الغذائية المتضمنة في الكتب الدراسية،

والصحة المنظمية في المدارس، ومساهمة بعض القياسات البدنية في كرة القدم.

وتم تخصيص الباب الثاني لعرض التقارير عن الندوات والمؤتمرات، ويشمل هذا العدد تقريراً حول الحلقة النقاشية بعنوان " الرؤية المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين". أما الباب الثالث فقد شمل عرضاً لأربعة ملخصات لرسائل الماجستير التي تمت مناقشتها وإجازتها مؤخراً بكلية التربية بجامعة البحرين.

وأما الباب الرابع والأخير فقد خصص لعرض البحوث باللغة الإنجليزية فقد حوى هذا العدد بحثين، الأول يدور حول سرعة رد الفعل لأطفال ذوي عجز الانتباه، والآخر يدور حول أثر استخدام مواد القراءة في اللغة الانجليزية في التحصيل.

إن مجلة "العلوم التربوية والنفسية" ستكون سعيدة بنشر كل بحث علمي جديد للباحثين العرب. فالأمة العربية التي تخلفت في القرون التي انصرمت عن ركب العلم والتقدم ليس أمامها سوى مضاعفة الجهد نحو البحث العلمي للحاق بركب العالم الذي نأمل أن نكون جزءاً منه لا أن نعيش على هامشه، وإن هذا الهدف لن يكون ممكناً إلا بسيادة الفكر العلمي الجاد.

إننا ندعو الباحثين في المجالات التربوية والنفسية والبدنية إلى الاستفادة من إمكانات النشر التي توفرها المجلة وترحيبها الدائم بنشر البحوث الأصيلة ذات الجودة في الفكر والأسلوب والمنهج، والتي من شأنها سبر أغوار التجديد في الفكر التربوي العربي وتحقيق الارتقاء بمستوي البحث العلمي، وهذا يتطلب من الأخوة الباحثين العرب بذل الكثير من الجهد والمشاركة الفاعلة بفكرهم الواعي الذي يدعم مسيرة التربية والتعليم في وطننا العربي ويعمل على تطورها وتقدمها.

ويبقي أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من أسهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العدد لكي يخرج بهذه الحلة الجديدة واللائقة.

هذا وبالله التوفيق ،،،

الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي

رئيس هيئة التحرير

عميد كلية التربية

الباب الأول

البحـوث العلمية باللغة العربية

العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة

د. محمد عبود الحراحشة

قسم العلوم التربوية والإدارية- كلية الطفيلة

جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن

العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة

د. محمد عبود الحراحشة
قسم العلوم التربوية والإدارية- كلية الطفيلة
جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تَعرُّف طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، وعلاقة كل من الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلمٍ ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث استبانتين لجمع المعلومات للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفي تحليل نتائج الدراسة، قد تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار(ف) الإحصائي.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، إلا أن أكثر الأنماط شيوعاً كان النمط المسوق، كما دلت نتائج الدراسة على أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تراوح ما بين مستوى عالٍ ومستوى متوسط. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى إلى متغيري الجنس، والتخصص. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى إلى متغير مستوى الخبرة في التعليم . في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات لذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، بينما اشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات الأخرى.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث مجموعة من التوصيات قد تفيد وزارة التربية والتعليم من أجل تحسين مجالات العمل لدى المعلمين.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٣/٥ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٩/١٢

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

The Relation Between the Leadership Style Used by the School Principals and the Level of Organizational Commitment in the Schools of the Education Directorate in Tafila Governorate

Dr. Mohammad Abbood Harasheh
University College of Al- Taffealh
Al-Balqaa Applied University

Abstract

This study aimed at investigating the nature of relation between leadership styles of school principals and the level of the organizational commitment of teachers in the schools of the Directorate of Education in Tafila Governorate and the effect of, gender, specialization, experience and qualification in the level of organizational commitment of teachers.

The sample of the study consists of (235) teachers (male and female) chosen randomly. The researcher used two questionnaires for collecting information . The SPSS were used for data analysis.

The result of the study indicated that all leadership styles practiced by school principals are at the average degree, but the most common style is the convenient one.

The result also indicated that the level of organizational commitment of teachers range between high and middle levels .

The results of the study also showed that there are nonstatistically significant differences in the level of the organizational commitment of teachers due to sex and specialization. The result also showed that there are statistically significant differences in the organizational commitment of teachers due to level of teaching experience . Nonstatistically were found between short and average experience in all dimensions.

The result of the study showed that there are statistically significant differences in organizational commitment of teachers, due the variation of qualification.

The results indicated that there are nonstatistically significant differences in the organizational commitment of teachers due to study variables.

In the light of the above results the researcher achieved some recommendation which may benefit’ the ministry of education to develop the teaching job.

16
المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة

د. محمد عبود الحراحشة
قسم العلوم التربوية والإدارية- كلية الطفيلة
جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن

المقدمة :

تعد القيادة الإدارية المحرك الأساس لفاعلية أي تنظيم ، ذلك لأن القائد هو من يستطيع تسخير الطاقات الموجودة وحشدها لدى المعلمين معه، لتحقيق الأهداف المطلوبة، ولا يتأتى ذلك بالضرورة عن طريق المركز الوظيفي، أو درجة السلطة التي يتمتع بها الإداري؛ فكثير من المديرين يفتقرون إلى المهارات القيادية ، مما يحد من قدرتهم على تحقيق الأهداف المنوطة بهم، ذلك أن القيادة علاقة ذات شقين طرفاها قائد وتابعون ، فلا قيادة دون تبعية، وبالتحديد تبعية طوعية (القريوتي، ١٩٩٣: ١٤٨).

وتعد القيادة من أهم عناصر النجاح للمنظمة؛ إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف، فإذا ما هيأت كافة الموارد المادية في ظل عجز قيادي غير قادر على توجيه الموارد البشرية وتنظيمها وتنسيقها ، فإنه لن يكتب النجاح لهذه المنظمة في تحقيق أهدافها، ويتناسب مستوى تحقيق الأهداف مع مستوى قوة القيادة في الاستفادة من طاقات العاملين من خلال إشارة دافعيتها، والكشف عن الطاقات الكامنة للوصول إلى مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي للعاملين.

كما أن القيادة الناجحة هي التي تساعد الأفراد والجماعات على إدراك احتياجاتهم ومواجهتها، والمعلمون كأفراد يحتاجون إلى التقدير، والتقبل، والتشجيع الكافي بأن خططهم لن تفشل؛ وبمعنى آخر يحتاج المعلمون إلى نمو مهني من جهة، ونمو شخصي من جهة أخرى (المنيع، ١٩٨٩: ٢١٢).

إن مدير المدرسة الكفء هو الذي يؤثر تأثيراً فاعلاً في المعلمين والعاملين معه من خلال ممارسته للسلوك القيادي فيستجيبون لتوجيهاته، وينفذون تعليماته لا عن خوف وإنما عن احترام. وكلما شعر المعلم بأن جهوده موضع تقدير مديره، وكانت ظروف العمل مناسبة، والعلاقات طيبة مع الزملاء والمكافآت عادلة، والفرص مناسبة وعادلة للترقية، وأن مديره على استعداد أن يذلل له كل الصعوبات التي قد تعترض سبيله في العمل، فإن ذلك يرفع من دافعيته، وروحه المعنوية؛ وهو ما ينعكس إيجاباً على الالتزام التنظيمي لذلك المعلم.

ومن أهم روافد الالتزام التنظيمي للمعلمين هو العلاقة بينه وبين زملائه في العمل، ويندرج تحت هذا علاقته مع مديره، التي تشكل مسألة مهمة لتوافقه في العمل، مما ينعكس أثره في مجالات الحياة المختلفة، على أساس أن العلاقة بين المدير والمعلمين تكاد تكون أكثر أهمية من العلاقة بينه وبين زميل آخر له، ويتضح ذلك حينما تسوء العلاقات بين المعلمين والمدير، أو بين الزملاء في العمل، ومن هنا يأتي أثر النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة في الالتزام التنظيمي للمعلمين (الطارق،١٩٩٦).

ويعد الالتزام، والولاء، والإخلاص، والحب، والطاعة من أكثر المسائل التي أخذت تشغل بال إدارات المنظمات، كونها أصبحت تتولى مسؤلية المحافظة على المنظمات في حالة صحية سليمة تمكنها من الاستمرار والبقاء. وانطلاقاً من كل ذلك، فقد برزت الحاجة إلى دراسة السلوك الإنساني في هذا النوع من المنظمات، لغرض تحفيز العاملين فيها ، وزيادة درجات الالتزام بأهدافها وقيمها، مما أدى إلى ظهور العديد من النظريات، كما أجري العديد من الدراسات الميدانية بهدف تحديد تلك العوامل التي تؤثر في التزام العنصر البشري (خضير، والنعيمي، والنعيمي،١٩٩٦: ٧٦)

ويتضمن مفهوم الالتزام التنظيمي الارتباط بقيم المنظمة وأهدافها، والتوحد بها، والاندماج في أعمالها، والتضحية الشخصية لصالحها، والإنجاز فوق المتوقع لمهامها، والإسهام بجهد مشترك لصالح المنظمة، والرغبة في البقاء فيها، والاستمرار في خدمتها.

وأشار خضير والنعيمي والنعيمي (١٩٩٦) إلى أن الالتزام الذي يعد من الأوجه المعقدة للسلوك التنظيمي قد حظي باهتمام ملموس في أدبياته، إلا أن هناك تأكيداً محدوداً لتحليل جوانبه الرسمية أو التسبيب النظري له. فالالتزام يعبر عن رغبة الفرد في بذل مستوى عال من الجهود لصالح المنظمة، ورغبة شديدة للبقاء فيها، ومن ثم القبول بأهدافها وقيمها ، وهو بمثابة الرغبة التي يبديها الفرد في التفاعل الاجتماعي، من أجل تزويد المنظمة بالحيوية والنشاط، ومنحها الولاء، والتطابق والارتباط بها.

وأضاف علاوي (١٩٩٨) أن المنظمة تتمكن من تعزيز الالتزام عن طريق استخدام محكات مناسبة في اختيار القادة الإداريين، وتصميم خطة متماسكة؛ لعمل الجماعة تأخذ في الحسبان اتجاهاتها وقيمها، وبناء نظام اتصال واضح بين الأفراد، لغرض الالتزام برسالة المنظمة، والقيام بدراسة وتقويم ذاتيين لمستوى التزامهم التنظيمي، وتقوية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، والاهتمام بالبناء النفسي والاجتماعي لأفراد المنظمة.

وقد اهتم عدد من الباحثين باستقصاء العلاقة بين أنماط القيادة، بالالتزام التنظيمي ومنها: دراسة سيلرز (Sellars,1984) التي أجريت في ولاية أكلاهوما الأمريكية وقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين الجو المدرسي والأسلوب القيادي لمديري المدارس باستخدام أداة وصف فاعلية وتكيف القائد. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأساليب القيادية التي يمارسها المديرون تركز على بعد العلاقات الإنسانية، كما أن هناك علاقة إيجابية بين الأسلوب القيادي للمديرين وبين الجو المدرسي.

أما دراسة باتمان وسترازر (Bateman&Strasser,1984) فقد هدفت إلى التعرف إلى أي مدى يمكن أن يكون الالتزام التنظيمي مؤشراً للرضا الوظيفي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥٧) مُسْتَخْدَمًا في التمرين ، وأبرزت الدراسة من بين نتائجها: أن السمات الشخصية تلعب دوراً بَارزاً في الالتزام ، وأن سلوك القائد لا يعطي مؤشراً بالالتزام التنظيمي ، كما أشارت إلى أن الرضا الكلي ليس سبباً للالتزام بل نتيجة له.

وهدفت دراسة براون (Brown,1985) في ولاية فلوريدا الأمريكية إلى معرفة الأساليب القيادية السائدة والمساندة لمديري المدارس الثانوية النموذجية في أمريكا. واستخدم لهذا الغرض أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي صممها (هرسي وبلا نشرد). وكان من أهم نتائجها: أن أسلوب التسويق هو المستخدم من قبل مديري المدارس في أغلب الأحيان، والأسلوب المشارك هو المساند والمستخدم من قبل المديرين في بعض الأحيان.

وفي دراسة هول (Hall,1986) التي هدفت إلى معرفة أنماط القيادة السائدة والمساندة لبعض مديري المدارس من وجهة نظرهم ونظر مدرسيهم، وكما تصورها مديرو التعليم والموجهون الذين يتعاملون معهم. وقد استخدم الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي صممت من قبل (هرسي وبلا نشرد)، وكان من أهم النتائج: أن أسلوب التسويق هو الأسلوب المستخدم في أغلب الأحيان ، ويتصور المدرسون أن أسلوب التسويق هو الأساس.

وفي دراسة قام بها حسان والصياد (١٩٨٦) هدفت إلى دراسة الأنماط القيادية التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلم على (٢٣٤) معلّماً للمرحلة المتوسطة بمكة المكرمة. وقد توصلت إلى النتائج الآتية: أن النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعاً من حيث تأثيرها الإيجابي في الرضا الوظيفي للمعلمين، كما أن النمط الديمقراطي هو أكثر شيوعاً ، يليه الأوتقراطي ثم الترسلي.

وهدفت دراسة راموس (Ramos,1986) إلى مقارنة الأنماط القيادية لبعض مديري المدارس الثانوية في ولاية ألباما ودولة فنزويلا، واستخدم الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد (لهرسي وبلا نشرد) وكان من أهم نتائجها: أن مديري المدارس الثانوية يمارسون نمط التسويق كأسلوب أساسي.

والدراسة التي أجرتها مورجان (Morgan,1988) في ولاية فلوريدا هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمرشدي الطلبة في المدارس التمهيدية، وقد بينت النتائج: أن نمط التسويق هو النمط الأساس لمرشدي الطلبة، يليه النمط المشارك.

وهدفت دراسة عمر (١٩٩٠) إلى معرفة أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، ومدى التزام مديري المدارس الثانوية الأكاديمية بها، وقد أجريت على عدد من المديرين العاملين في المدارس الحكومية في كل من عمان والسلط في الأردن وبلغت عينة الدراسة (١٣٤) مديراً ومديرة. وهدفت أيضاً إلى حصر أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، والتعرف على مدى التزام المديرين بها أثناء ممارستهم للعملية الإدارية مع المعلمين والطلبة والمجتمع والمهنة تبعاً

لمتغيرات المديرين، والجنس والمؤهل الإداري، ومدة الخدمة، والمؤهل العلمي. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة ملتزمون بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية، إلا أن التزام المديرين في مديريات العاصمة كان أكثر منه في مديريات السلط. وأظهرت الدراسة أيضاً أن المديرات أكثر التزاماً بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من المديرين الذكور، ولكن تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المؤهل الإداري ومدة الخدمة من جهة وبين مدى الالتزام بهذه الأخلاقيات من جهة أخرى. أما مّا يخصُّ متغيرّ المؤهل العلمي فقد بينت الدراسة أن ذوي المؤهلات العلمية العليا أكثر التزاماً بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من غيرهم من ذوي المؤهلات الدنيا.

وهدفت الدراسة التي أعدها تشنج (Cheng,1990) إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات العمل، والالتزام التنظيمي، والمفاهيم المختلفة للبيئة التنظيمية. وقد استخدم الباحث عينة مكونة من (٥٨٨) مدرّساً في المدارس الثانوية في هونج كونج لقياس الاتجاهات نحو العمل والالتزام التنظيمي وعلاقتها بالخصائص الشخصية، والبيئة التنظيمية. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: كان الالتزام التنظيمي والاتجاه نحو العمل متعدد الخصائص مع وجود حساسية خاصة نحو البيئة التنظيمية، وكان تأثير مظاهر البيئة التنظيمية في الالتزام التنظيمي والاتجاه نحو العمل مختلفاً جداً تبعاً لتأثير المتغيرات.ويمكن أن يكون نمط القيادة ذا تأثير إيجابي في بعض مظاهر الالتزام، وذا تأثير سلبي في بعضها الآخر. وكان موقع الرقابة وثيق الصلة بالالتزام التنظيمي والاتجاه نحو العمل بيد أن العلاقة كانت متوسطة. وأيضاً كان لطول مدة الخبرة التعليمية علاقة كبيرة بالالتزام التنظيمي والاتجاه نحو العمل، وعلاقة متوسطة بتلك العوامل المتعلقة بالبيئة التنظيمية.

وفي دراسة أوتو (Otto,1993) هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي وكل من ولاء الموظفين والتزامهم التنظيمي، وإحساسهم بالعدالة التنظيمية، وقد شملت الدراسة منظمتين من قطاع الأعمال في ولاية متشغن الأمريكية، وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين السلوك القيادي للمدير من جهة، وبين كلٍ من : ولاء الموظفين وإحساسهم بعدالة التوزيع وعدالة التعاملات من جهة أخرى. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقات بين السلوك القيادي وكل من الإحساس بالعدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي تعزى إلى متغيرات نوع المنظمة والمستوى الإداري للموظف.

كما أجرى المغيدي (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تطبيق نموذج القيادة الموقفية لهرسي وبلانشرد (Hersey& Blanchard) ونظرية العاملين لهرزبورغ (Herzberg,1959) على مدارس البنين في التعليم العام بمنطقة االإحساء، بالإضافة إلى التعرف على الأساليب القيادية لمديري المدارس وأثرها في مستوى الرضا الوظيفي لمعلميهم في ضوء المتغيرات التالية: مستوياتهم التعليمية، وسنوات الخبرة، واختلاف التخصص (علوم إنسانية / علوم

طبيعية) ومستوى التدريب. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أسلوب المشاركة هو المستخدم في المرحلة الابتدائية، وأسلوب التسويق يمارس في المرحلة المتوسطة، وأن أسلوب الآمر هو المستخدم في المرحلة الثانوية.

وأجرى الفضلي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى اختبار طبيعة العلاقة بين متغير علاقات العمل بين الرئيس وتابعيه، ومتغير الالتزام التنظيمي، والتحقق من طبيعة العلاقة بين الالتزام، وبعض المتغيرات الشخصية (الجنس ، و العمر،و المؤهل العلمي، ومدة الخدمة، والمركز الوظيفي) في عدد من الأجهزة الحكومية في دولة الكويت. وشملت الدراسة عينة عشوائية بسيطة تكونت من (٢٥٠) موظّفاً، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة إيجابية معنوية ذات دلالة إحصائية بين متغير علاقات العمل بين الرئيس وتابعيه ومتغير الالتزام التنظيمي. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الالتزام التنظيمي، فيما بين المتغيرات الشخصية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات علاقات العمل ما بين الرئيس وتابعيه في الأجهزة الحكومية من عينة الدراسة كان اتجاهاً إيجابياً ، وبدرجة أعلى من المتوسط كما هي بالنسبة للالتزام التنظيمي.

وأجرى علاوي (١٩٩٨) في العراق دراسة هدفت إلى معرفة أساليب القيادة الإدارية لعمداء الكليات وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للهيئات التدريسية في الجامعة. وأظهرت النتائج ما يأتي: أن الأساليب القيادية المستخدمة من عمداء الكليات ومديري المعاهد والفروع العلمية كانت الأسلوب المُوجّه في الموقف الأول، والأسلوب المدرب في الموقف الثاني والأسلوب الداعم في الموقفين الثالث والرابع ، وليس هناك علاقة بين أساليب القيادة الإدارية التي يستخدمها عمداء الكليات والالتزام التنظيمي للتدريس في الجامعات.

وأجرى سيليب (Celep,2002) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى الالتزام للمعلمين: الالتزام بالعمل الجماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) معلّماً من معلمي المدارس العليا في مقاطـعة (Zonguldak). وخلصت الدراسة إلى أن التزام المعلمين بالمدرسة كان متوسطاً إذ لديهم الرغبة في الانضمام إلى مدرسة أخرى، وليست لديهم القناعة بالمدرسة الحالية، بينما كان التزامهم بالأعمال التعليمية والتزامهم بمهنتهم عالياً.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة في التأثير في المعلمين من خلال ممارسته الوظيفية السلوكية في جوانب عدة منها: إجراءات العمل، وسياساته، ومتطلبات العمل وظروفه المادية والمعنوية، والعلاقات بين مدير المدرسة والمعلمين، والعلاقات بين المعلمين أنفسهم، فقد لاحظ الباحث وجهات نظر مختلفة بين المعلمين في هذه المدارس حول النمط القيادي الممارس حالياً وسابقاً لمديري المدارس، وإسهام هذا النمط في تحقيق الالتزام التنظيمي للمعلمين أو عدم تحقيقه، لأن المعلمين في المدارس هم الذين يشكلون العمود الفقري للقيام بالمهام التعليمية، وهم الذين يتحملون المسئوليات المنوطة بهم، كلٌ

ضمن المادة التي يقوم بتدريسها. والمعلمون هم الذين يساعدون مدير المدرسة على تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها،إذا توافرت لهم قيادة سليمة متعاونة تلبي كافة احتياجاتهم وتعمل معهم، ويعملون معها بروح الفريق الواحد. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين معهم في مديرية التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة. لذا تتحدد مشكلة الدراسة بالتعرف على النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس، وعلاقته بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة .

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم لمحافظة الطفيلة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما النمط القيادي الذي يمارسه مديرو مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين؟

٢. ما مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة من وجهة نظرهم؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى إلى متغيرات: الجنس، والتخصص ، وسنوات الخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي؟

٤. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفلية من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة:

إن المدير الكفء هو الذي يؤثر تأثيراً فاعلاً من خلال ممارساته لسلوكه القيادي فيستجب المعلمون لتوجيهاته ، وينفذون تعليماته لا عن خوف وإنما عن احترام . وكلما شعر المعلم بأن جهوده موضع تقدير مديره،وكانت ظروف العمل مناسبة ،والمكافآت عادلة ، والعلاقات طيبة مع الزملاء ، والفرص مناسبة وعادلة للترقية ، وأن مديره على استعداد أن يذلل له كل الصعوبات التي قد تعترض سبيله في العمل ، فإن كلّ ذلك يرفع من روحه المعنوية وهو ما ينعكس إيجاباً على الالتزام التنظيمي للمعلم. لذلك تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية تناولها لمجتمع وموضوع لم تتناولها دراسات من قبل ، وهو العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. كذلك يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة

الحالية وتوظيفها عملياً في مدارس المديرية.

التعريفات الإجرائية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة عدة مصطلحات يرى ضرورة تعريفها ، وتلك المصطلحات هي :

– **النمط القيادي**: هو الأسلوب الذي يمارسه القائد للتأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم ؛ والذي يظهر من خلال الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة المستخدمة لتحديد النمط الممارس.

– **الأنماط القيادية لغرض هذه الدراسة**: هي الأنماط القيادية عند هيرسي وبلانشرد (Hersey&Blanchard) في نظريتهما الموقفية، وهي: النمط الآمر، النمط المُسوّق، النمط المُشارك، النمط المُفوّض.

– **الالتزام التنظيمي**: ويقصد به الولاء للمنظمة، والرغبة في العمل فيها، والموافقة على أهدافها، والالتزام بقيمها العلمية والمهنية، والرغبة القوية في البقاء فيها، والذي تظهره الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مستوى الالتزام التنظيمي المستخدم في هذه الدراسة.

– **مدير المدرسة**: كل شخص يشغل منصب مدير مدرسة في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة ذكراً كان أو أنثى .

– **المعلمون**: هم الأشخاص الذين يعملون في وظيفة التعليم لدى وزارة التربية والتعليم في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة ذكوراً وإناثاً للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانتين، الأولى لتحديد الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس، والثانية لقياس مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة والبالغ عددهم (١٧٠٢) معلمٍ ومعلمة خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلّماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتشكل هذه العينة ما نسبته (١٣,٨٪) من مجموع مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، و التخصص، و الخبرة، و المؤهل العلمي).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	١١٠	٦,٥٪
	أنثى	١٢٥	٧,٣٪
التخصص	علمي	٧٥	٤,٥٪
	إنساني	٩٥	٦ ٪
	مهني	٦٥	٣,٨٪
الخبرة	قصيرة (أقل من خمس سنوات)	٧٢	٤,٣٪
	متوسطة (من ٦-١٠ سنوات)	٨٥	٥ ٪
	طويلة (أكثر من ١١ سنة)	٧٨	٤,٦٪
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	٦٥	٣,٨٪
	بكالوريوس	١٣٥	٧,٩٪
	ماجستير	٣٥	٢,١٪
المجموع	ـ	٢٣٥	١٣,٨٪

أداتا الدراسة:

تكونت أداتا الدراسة من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي). القسم الثاني: استبانة النمط القيادي المُمارس من قبل مدير المدرسة، واشتملت على (٥٧) فقرة موزعة على الأنماط القيادية الأربعة: الآمر، و المسوق، و المشارك، و المفوّض. القسم الثالث:استبانة الالتزام التنظيمي للمعلمين، واشتملت على (٣٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الشعور تجاه المنظمة، و الشعور تجاه الإدارة، و الشعور تجاه مجموعة العمل، و الشعور تجاه العمل، و الولاء التنظيمي.

صدق أداتي الدراسة:

للتأكد من صدق أداتي الدراسة قام الباحث بعرضهما على لجنة من الخبراء والمحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية من المتخصصين في الإدارة التربوية وعلم النفس والقياس والتقويم، وكان الغرض من التحكيم التحقق من درجة مناسبة صياغة الفقرات لغوياً ، ومدى انتماء الفقرة إلى المجال الذي وردت فيه ، ومدى قياسها لذلك المجال الذي تنتمي إليه. وقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، فتم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر ، وهي التي لم تحصل على نسبة موافقة ٨٠٪ فأكثر من آراء المحكمين. وقد تكونت استبانة الأنماط القيادية بصورتها الأولية من (٨٠) فقرة موزعة على الأنماط الأربعة حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم (ليكرت) الخماسي، لتقدير درجة ممارسة النمط القيادي من قبل مديري المدارس. وقد أعطي البديل دائماً (٥) درجات، والبديل غالباً (٤)درجات، والبديل أحياناً (٣)درجات، والبديل نادراً (٢)درجتان، والبديل أبداً (١) درجة واحدة (دهر،٢٠٠٣؛ المغيدي،١٩٩٦). وبعد عرضها على لجنة التحكيم تم حذف(٢٣) فقرة فأصبحت الاستبانة بشكلها النهائي مكوّنة من (٥٧) فقرة موزعة على الأنماط الأربعة على النحو الآتي:

١. النمط الآمر : له (١٨) فقرة ، وهي ذوات الأرقام الآتية:
(٣،٧،٩،١٣،٢١،٢٨،٣٠،٣٢،٣٥،٣٦،٣٨،٣٩،٤٦،٤٨،٥٠،٥٢،٥٣،٥٦)

٢. النمط المسوق : له (١٣) فقرة ، وهي ذوات الأرقام الآتية:
(٢،١٢،١٥،١٧،١٩،٢٠،٢٧،٤٠،٤١،٤٣،٤٤،٤٧،٥٥)

٣. النمط المشارك : له (١٦) فقرة ، وهي ذوات الأرقام الآتية:
(١،٥،٦،١٠،١٤،١٨،٢٢،٢٣،٢٥،٢٦،٢٩،٣٣،٣٤،٤٥،٤٩،٥٧)

٤. النمط المفوض : له (١٠) فقرات ، وهي ذوات الأرقام الآتية:
(٤،٨،١١،١٦،٢٤،٣١،٣٧،٤٢،٥١،٥٤)

أما الاستبانة الثانية (قياس مستوى الالتزام التنظيمي)، فقد تكونت بصورتها الأولية من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات ،حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم (ليكرت) الخماسي لتقدير مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين ،فقد أعطي البديل موافق بشدة (٥) درجات،والبديل موافق (٤) درجات ،والبديل متردد (٣) درجات ،والبديل معارض (٢) درجتان ،والبديل معارض بشدة (١) درجة واحدة (علاوي،١٩٩٨ ؛خضير،والنعيمي،والنعيمي،١٩٩٦). وبعدعرضها على لجنة التحكيم تم حذف(١٢) فقرة ، فأصبحت الاستبانة بشكلها النهائي مكونة من (٣٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات على النحو الآتي:

١. مجال الشعور تجاه المنظمة : له (٨) فقرات، وهي ذوات الأرقام الآتية:
(١،٤،٥،٧،١٥،٢٦،٢٨،٣٣)

٢. مجال الشعور تجاه الإدارة : له (٧) فقرات، وهي ذوات الأرقام الآتيه:
(٣،٩،١١،١٦،٢٣،٢٧،٣٢)
٣. مجال الشعور تجاه مجموعة العمل : له (٥) فقرات، وهي ذوات الأرقام الآتية:
(١٧،١٩،٢٠،٣٤،٣٧)
٤. مجال الشعور تجاه العمل : له (٩) فقرات، وهي ذوات الأرقام الآتيه:
(٢,٨،١٠،١٣،١٤،١٨،٢٥،٣١،٣٨)
٥. مجال الولاء التنظيمي : له (٩) فقرات، وهي ذوات الأرقام الآتية:
(٦،١٢،٢٢،٢٤،٢٩،٣٠،٣٥،٣٦)

ثبات أداتي الدراسة:

للتأكد من ثبات أداتي الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار. (test-re-test) حيث تم توزيع أداتي الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (٤٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة التي طبقت عليها الأداة، وبفارق ثلاثة أسابيع بين الاختبارين، ثم تم حساب معامل ثبات الاستقرار حسب معادلة ارتباط (بيرسون) حيث بلغ معامل الثبات للأداة الأولى: استبانة النمط القيادي (٠,٨٨) وللأداة الثانية: استبانة الالتزام التنظيمي(٠,٨١). كما تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة(كرونباخ ألفا) حيث بلغ معامل الثبات للأداتـــين (٠,٩٦ و ٠,٩٠) على التوالي.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع المعلومات وتفريغ البيانات تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام التحليل الإحصائي التالي: للإجابة عن السؤال الأول والثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين المتعدد؛ لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ وفقاً لأسئلة الدراسة، وللإجابة عن السؤال الرابع: تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون).

إجراءات التصحيح :

للتعرف على درجة ممارسة الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الممارسة،ومستوى الالتزام التنظيمي، على النحو التالي:

*عدَّ المتوسط الحسابي الأقل من(٢,٩٩) مؤشرا منخفضاً
*عدَّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين(٣-٣,٩٩) مؤشراً متوسطاً
*عدَّ المتوسط الحسابي الذي يقع فوق (٤) مؤشراً عالياً

عرض النتائج:

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم الحصول عليها باستخدام أداتي الدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية وفقاً لأسئلة الدراسة ومتغيراتها، ويمكن تفصيل النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس، والجدول رقم (٢) يبين هذه القيم.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس

نمط القيادة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المسوّق	١	٣,٧٠	٠,٧٠
المشارك	٢	٣,٦٣	٠,٧١
الآمر	٣	٣,٦٢	٠,٥٩
المفوّض	٤	٣,٣٦	٠,٤٠

يبين الجدول رقم (٢) أن الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس كما يراها المعلمون جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، حيث احتل النمط المسوِّق الرتبة الأولى، في حين جاء النمط المفوِّض في الرتبة الأخيرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة من وجهة نظرهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الالتزام التنظيمي، والجدول رقم (٣) يبين هذه القيم.

يبين الجدول رقم (٣) أن مجال الشعور تجاه مجموعة العمل احتل المرتبة الأولى، ومجال الشعور تجاه العمل جاء في الرتبة الثانية، في حين جاء مجال الشعور تجاه الإدارة في المرتبة الأخيرة، ويلاحظ بأن مجالي الشعور تجاه مجموعة العمل، والشعور تجاه العمل جاءاً بمستوى عالٍ في حين جاءت بقية المجالات في مستوى متوسط.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأداء عينة الدراسة على مجالات الالتزام التنظيمي والأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الشعور تجاه مجموعة العمل	٩	٤,١٠	٠,٤٨	١
الشعور تجاه العمل	٦	٤,٠٦	٠,٥٠	٢
الولاء التنظيمي	١٠	٣,٩٥	٠,٤٢	٣
الشعور تجاه المنظمة	٨	٣,٨١	٠,٤٨	٤
الشعور تجاه الإدارة	٧	٣,٦٤	٠,٥٧	٥
الكلي	٤٠	٣,٩١	٠,٤٩	-

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة تعزى إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

ويمكن تقسيم هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

أ. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ومجالاتها الفرعية الخمسة وفقاً لمتغير الجنس، والجدول رقم (٤) يوضح هذه القيم.

ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن الذكور أظهروا التزاماً تنظيمياً أعلى من الإناث على متوسط الالتزام التنظيمي الكلي وفي المجالات جميعها ما عدا مجال مجموعة العمل، حيث أظهرت الإناث التزاماً تنظيمياً أعلى في مجال مجموعة العمل فقط، وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات على المجالات الخمسة، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الالتزام التنظيمي وعلى الأداة ككل حسب متغير الجنس

الجنس	ذكور		إناث	
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجموعة العمل	٢٤,٠٤	٢,٨٥	٢٤,٠٨	٣,٤٢
الإدارة	٢٥,٥٧	٣,٩٩	٢٣,٦٧	٤,٢٧
المنظمة	٣٠,٥٠	٣,٨٠	٣٠,٠٠	٤,٨١
الوظيفة	٣٦,٥٥	٤,٤٥	٣٦,٤٢	٥,٠٥
الولاء التنظيمي	٣٩,٦٣	٤,١٢	٣٧,٤٢	٤,٩٤
الكلي	١٥٦,٣٠	١٦,٢٨	١٥١,٥٨	١٨,٥٥

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين المتعدد لعلاقة الجنس على مجالات الدراسة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإدارة	٤٠,١١٨	١	٤٠,١١٨	٢,٥٣٨	٠,١١٣
الولاء التنظيمي	٥٣,٧٨٤	١	٥٣,٧٨٤	٣,١٨٠	٠,٠٧٦
المنظمة	٦,٠٤٧	١	٦,٠٤٧	٠,٤١٤	٠,٥٢٠
مجموعة العمل	٠,٣١٣	١	٠,٣١٣	٠,٠٣٨	٠,٨٤٥
العمل	٢,٠٠١	١	٢,٠٠١	٠,١٠٠	٠,٧٥٢
قيمة ويلكس (٠,٩٦٦)			ح= (٠,١٦٥)		

أظهر تحليل التباين المتعدد الموضح في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات جميعها المَعْزوَّة إلى متغير الجنس.

ب. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة تعزى إلى متغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، والجدول رقم (٦) يوضح هذه القيم المستخرجة.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة والأداة ككل حسب متغير التخصص

التخصص	علمي		إنساني		مهني	
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جماعة العمل	٢٤,٣٩	٢,٨٢	٣٢,٧٩	٣,٠١	٢٣,٨٦	٢,٧٢
الإدارة	٢٥,٤٥	٤,٠٩	٢٥,٤٢	٤,٢٠	٢٥,٦٤	٣,٥٩
المنظمة	٣٠,٣٤	٣,٧٣	٣٠,٣٩	٤,٠٢	٣٠,٨٦	٣,٧٩
العمل	٣٦,٨٠	٤,٦٥	٣٦,٠١	٤,٦٦	٣٧,٠٠	٣,٧٢
الولاء التنظيمي	٣٩,٤٩	٣,٩٩	٣٩,٣٤	٤,٧٠	٣٩,٨٨	٣,٥٧
الكلي	١٥٦,٤٧	١٦,٢٦	١٥٤,٩٤	١٧,٩٦	١٥٧,٢٤	١٣,٦٨

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) أن ذوي التخصصات المهنية أظهروا التزاماً تنظيمياً أعلى من ذوي التخصصات العلمية والإنسانية ، في حين أظهر ذوو التخصصات العلمية التزاماً تنظيمياً أعلى من التخصصات الإنسانية، وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين المتعدد على المجالات الخمسة، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المتعدد لعلاقة التخصص على مجالات الدراسة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإدارة	٧,٩٩١	٢	٣,٩٩٥	٠,٢٥٣	٠,٧٧٧
الولاء التنظيمي	١٥,٠٥٣	٢	٧,٥٢٧	٠,٤٤٥	٠,٦٤١
المنظمة	١,٢٧٨	٢	٠,٦٣٩	٠,٠٤٣٧	٠,٩٥٧
جماعة العمل	٢٩,٢٩٨	٢	١٤,٦٤٩	١,٧٨١	٠,١٧١
العمل	٤٦,٢٥٨	٢	٢٣,١٢٩	١,١٥٨	٠,٣١٦
قيمة ويلكس	(٠,٩٦٣)		ح=	(٠,٥٨٣)	

أظهر تحليل التباين المتعدد الموضح في الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات جميعها المَعْزوَّة إلى متغير التخصص.

ج. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة تعزى إلى متغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة الالتزام التنظيمي ومجالاتها الفرعية الخمسة وفق متغير الخبرة في التعليم، والجدول رقم (٨) يوضح هذه القيم المستخرجة.

الجدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير الخبر ة في التعليم على المجالات والأداة ككل

الخبرة	أقل من ٥ سنوات (قصيرة)		٦ إلى ١٠ سنوات (متوسطة)		أكثر من ١٠ سنوات (طويلة)	
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جماعة العمل	٢٣,٤٠	٣,٣٠	٢٣,٩١	٢,٧٧	٢٤,٣٥	٢,٨٩
الإدارة	٢٤,٧٥	٣,٦٥	٢٥,٢٦	٣,٧٩	٢٥,٨٩	٤,٣٤
المنظمة	٢٩,١٠	٣,٣٩	٣٠,١٠	٣,٦١	٣١,٢١	٤,١٠
العمل	٣٥,١٠	٥,٠٤	٣٦،٣٦	٤,١٧	٣٧,٠٦	٤,٦٧
الولاء التنظيمي	٣٩,٥٥	٤,٩٥	٣٩,١٠	٤,٠٠	٤٠,٠١	٤,٢٣
الكلي	١٥١,٩٠	١٨,٢٧	١٥٤,٧٤	١٤,٩٢	١٥٨,٥٢	١٧,٤٨

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن ذوي الخبرة الطويلة أظهروا التزاماً تنظيمياً أعلى في جميع المجالات الفرعية وعلى الأداة ككل. وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات على المجالات الخمسة، والجدول رقم (٩) يبين ذلك

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين المتعدد لعلاقة الخبرة على مجالات الدراسة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإدارة	٤٤,٦٠٨	٢	٢٢,٣٠٤	١,٤١١	٠,٢٤٦
الولاء التنظيمي	٤٥,١٨٧	٢	٢٢,٥٩٣	١,٣٣٦	٠,٢٦٥
المنظمة	١٠٣,٢١٦	٢	٥١,٦٠٨	٣,٥٣٥	*٠,٠٣١
جماعة العمل	٢٥,٩٣٢	٢	١٢,٩٦٦	١,٥٧٦	٠,٢٠٩
العمل	٦٩,٢٤٨	٢	٣٤,٦٢٣	١,٧٣٣	٠,١٧٩
قيمة ويلكس (٠,٩٥٢)			ح= (٠,٣٤٨)		

*ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) .

أظهر تحليل التباين المتعدد الموضح في الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أربعة مجالات: العمل، و الإدارة، و جماعة العمل، و الولاء التنظيمي وهي تعزى إلى الخبرة في التعليم.

بينما أظهر التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال (المنظمة) فقط وهي تعزى إلى الخبرة في التعليم. ولاكتشاف دلالة الفروق بين متوسطات فئات المستجيبين على هذا المجال، قام الباحث بتطبيق المقارنات البعدية باستخدام اختبار (نيومان كولز)، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)

المقارنات البعدية لفروق متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال المتعلق بالشعور تجاه المنظمة حسب مستويات متغير الخبرة

الفرق بين المتوسطات	خبرة قصيرة (٢٩,١٠)	خبرة متوسطة (٣٠,١٠)	خبرة طويلة (٣١,٢١)
خبرة قصيرة(٢٩,١٠)	–	–	–
خبرة متوسطة(٣٠,١٠)	–	–	*
خبرة طويلة(٣١,٢١)	–	*	–

ويشير الجدول رقم (١٠) إلى أن متوسط الالتزام التنظيمي للمعلمين من ذوي الخبرة الطويلة أعلى،وبدلالة إحصائية من متوسط أقرانهم ذوي الخبرة المتوسطة، في حين لم يختلف متوسط الالتزام التنظيمي للمعلمين من ذوي الخبرة الطويلة عن متوسط أقرانهم ذوي الخبرة القليلة في مجال الشعور تجاه المنظمة.

د. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ومجالاتها الفرعية الخمسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (١١) يوضح القيم المستخرجة.

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل العلمي على المجالات والأداة ككل

المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس		بكالوريوس + دبلوم عالٍ		ماجستير فأعلى	
المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جماعة العمل	٢٣,٧٥	٣,٦٢	٢٤,٢٤	٢,٧٤	٢٣,٧٦	٢,٩٣
الإدارة	٢٦,٥٦	٣,٧٨	٢٥,٨٦	٣,٩٢	٢٤,٥٩	٤,١١
المنظمة	٢٩,٩٤	٣,٦٦	٣٠,٧٦	٣,٨٢	٣٠,٠٩	٣,٩٢
العمل	٣٥,٨٨	٦,١٥	٣٦,٨٥	٤,٠٦	٣٦,١٥	٤,٧٨
الولاء التنظيمي	٣٩,٤٤	٤,٩٧	٤٠,١٤	٣,٩٤	٣٨,٤٥	٤,٢٧
الكلي	١٥٥,٥٦	٢٠,٥١	١٥٧,٨٥	١٥,٣٧	١٥٣,٠٤	١٦,٩٨

ويلاحظ من الجدول أعلاه أن حملة البكالوريوس والدبلوم العالي أظهروا التزاماً تنظيمياً أعلى في المجالات جميعها عدا الإدارة، وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات على المجالات الخمسة، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين المتعدد لعلاقة المؤهل العلمي على مجالات الدراسة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإدارة	١٠٤,٣٣	٢	٥٢,١٦٦	٣,٣٠٠	٠,٠٣٩*
الولاء التنظيمي	١٤٤,٣١٧	٢	٧٢,١٥٨	٤,٢٦٦	٠,٠١٥*
المنظمة	٢٩,١١	٢	١٤,٥٥٦	٠,٩٩٨	٠,٣٧١
جماعة العمل	١٩,٥٣٩	٢	٩,٧٦٩	١,١٨٧	٠,٣٠٧
العمل	٤٤,٤١١	٢	٢٢,٢٠٥	١,١١٢	٠,٣٣١
قيمة ويلكس (٠,٩٣٣)			ح= (٠,١١٣)		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

أظهر تحليل التباين المتعدد الموضح في الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات: العمل، و جماعة العمل، و المنظمة، تعزى إلى المؤهل العلمي، في حين أظهر تحليل التباين المتعدد الموضح في الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال: الإدارة، تعزى إلى المؤهل العلمي، ولاكتشاف دلالة الفروق بين متوسطات فئات المستجيبين في هذا المجال قام الباحث بتطبيق المقارنات البعدية باستخدام اختبار (نيومان كولز)، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٣)

المقارنات البعدية لفروق متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال المتعلق بالإدارة حسب مستويات متغير المؤهل العلمي

الفرق بين المتوسطات	أقل من بكالوريوس (٢٦ ,٥٦)	بكالوريوس + دبلوم عالي (٢٥ ,٨٦)	ماجستير فأعلى (٢٤ ,٥٩)
أقل من بكالوريوس (٢٦ ,٥٦)	-	-	-
بكالوريوس + دبلوم عالي (٢٥ ,٨٦)	-	-	*
ماجستير فأعلى (٢٤ ,٥٩)	-	*	-

ويشير الجدول رقم (١٣) إلى أن متوسط تقديرات المعلمين من حملة البكالوريوس و

دبلوم العالي على مجال الإدارة أعلى، وبدلالة إحصائية من متوسط تقديرات نظرائهم من حملة الماجستير فأعلى، كما أن متوسط تقديرات المعلمين من حملة البكالوريوس والدبلوم العالي على مجال الإدارة لم تختلف (وبدلالة إحصائية) عن متوسطات تقديرات نظرائهم من حملة (أقل من البكالوريوس).

كما أظهر تحليل التباين المتعدد الموضح في الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مجال: الولاء التنظيمي، تعزى إلى المؤهل العلمي. ولاكتشاف دلالة الفروق بين متوسطات فئات المستجيبين على هذا المجال قام الباحث بتطبيق المقارنات البعدية باستخدام اختبار (نيومان كولز)، والجدول رقم (١٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٤)

المقارنات البعدية لفروق متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال المتعلق بالولاء التنظيمي حسب مستويات متغير المؤهل العلمي

الفرق بين المتوسطات	أقل من بكالوريوس (٣٩,٤٤)	بكالوريوس + دبلوم عالي (٤٠,١٤)	ماجستير فأعلى (٣٨,٤٥)
أقل من بكالوريوس (٣٩,٤٤)	–	–	–
بكالوريوس + دبلوم عالي (٤٠,١٤)	–	–	*
ماجستير فأعلى (٣٨,٤٥)	–	*	–

ويشير الجدول أعلاه إلى أن متوسط تقديرات المعلمين من حملة البكالوريوس+الدبلوم العالي في مجال الولاء التنظيمي أعلى، (وبدلالة إحصائية) من متوسطات تقديرات نظرائهم من حملة الماجستير فأعلى، كما أن متوسط تقديرات المعلمين من حملة الماجستير في مجال الولاء التنظيمي لم تختلف (وبدلالة إحصائية) عن متوسطات تقديرات نظرائهم من حملة أقل من البكالوريوس.

هـ. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة تعزى إلى المتغيرات: التخصص، وسنوات الخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الالتزام التنظيمي ككل، وحسب المتغيرات الثلاثة، والجدول رقم (١٥) يوضح القيم المستخرجة.

الجدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغيرات التخصص لأداء أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علمي	١٥٦,٤٦	٢٢,٥٦
إنساني	١٥٤,٩٤	٢١,٥٤
مهني	١٥٧,٣٦	٢٠,٢٨
الكلي	١٥٦,٠٥	١٦,٣٩

ويلاحظ من الجدول رقم (١٥) أن متوسط الالتزام التنظيمي الكلي لفئة التخصصات العلمية أعلى من متوسطات أقرانهم ذوي التخصصات الإنسانية، كما أن متوسط الالتزام التنظيمي الكلي لفئة التخصصات المهنية أعلى من متوسطات أقرانهم ذوي التخصصات الإنسانية والعلمية.

والجدول رقم (١٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة حسب مستويات الخبرة في التعليم.

الجدول رقم (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستويات الخبرة في التعليم على الأداة ككل

الخبرة الكاملة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قصيرة	١٥١,٩٠	١٨,٢٧
متوسطة	١٥٤,٧٤	١٤,٩٢
طويلة	١٥٨,٥١	١٧,٤٨
الكلي	١٥٦,٠٥	١٦,٣٩

ويلاحظ من الجدول رقم (١٦) أن متوسط الالتزام التنظيمي الكلي للفئة (ذوي الخبرة الطويلة) أعلى من متوسطات أقرانهم ذوي الخبرة المتوسطة والقصيرة، كما أن متوسط الالتزام التنظيمي الكلي للفئة (ذوي الخبرة المتوسطة) أعلى من متوسطات أقرانهم (ذوي الخبرة القصيرة).

والجدول رقم (١٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة

الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

الجدول رقم (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل العلمي لأداء أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من بكالوريوس	١٥٥,٥٦	٢٠,٥١
بكالوريوس + دبلوم عالٍ	١٥٧,٨٥	١٥,٣٧
ماجستير فأعلى	١٥٣,٠٣	١٦,٩٧
الكلي	١٥٦,٠٥	١٦,٣٩

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) أن متوسط الالتزام التنظيمي الكلي لفئة حملة المؤهلات العلمية البكالوريوس والدبلوم العالي أعلى من متوسطات أقرانهم حملة أقل من البكالوريوس وحملة الماجستير فأعلى، كما أن متوسط الالتزام التنظيمي الكلي لفئة حملة أقل من البكالوريوس أعلى من متوسطات أقرانهم من حملة الماجستير فأعلى، وللوقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، والجدول رقم (١٨) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٨)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة الالتزام التنظيمي الكلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	٥٧٤,٦٥٢	٢	٢٨٧,٣٢٦	١,١١	٠,٣٢٩
الخبرة	١٣٩٢,٤٩٥	٢	٦٩٦,٢٤٨	٢,٧١٠	٠,٠٦٩
المؤهل العلمي	١٤٠٥,٩٦١	٢	٧٠٢,٩٦١	٢,٧٣٦	٠,٠٦٧
الخبرة و التخصص	٥٧٥,٠١٢	٤	١٤٣,٧٥٣	٠,٥٥٩	٠,٦٩٢
التخصص و المؤهل	١٤٨٧,٠٤٣	٤	٣٧١,٧٦١	١,٤٤٧	٠,٢٢٠
الخبرة و المؤهل	١٩٦٧,٦٤١	٤	٤٩١,٩١٠	١,٩١٤	٠,١٠٩
الخطأ	٥٥٥٠٢,٧٦٧	٢١٦	٢٥٦,٩٥٧		
الكلي	٦٢٨٧٦,٢٨١	٢٣٤	٢٦٨,٧٠٢		

أظهر تحليل التباين الثلاثي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالـــة

($\alpha \leq ٠,٠٥$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الالتزام التنظيمي الكلي يمكن أن يعزى إلى أي من التخصص، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي، أو التفاعل بين أي من هذه المتغيرات.

الإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء المعلمين على أداتي النمط القيادي والالتزام التنظيمي، واختبار دلالة معامل الارتباط باستخدام الإحصائي (ف). وقد تبين أن العلاقة بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالــة ($\alpha \leq ٠,٠٠١$).

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى تَعرُّفِ على طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، كذلك حاولت الدراسة معرفة ما إذا كانت مستويات الالتزام التنظيمي تختلف وبدلالة إحصائية للمعلمين وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي.

وقد دلت نتائج الدراسة على أن الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس كما يراها المعلمون جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وكان أكثر الأنماط القيادية شيوعاً النمط المسوّق. ويستدل من هذه النتيجة على أن مديري المدارس يمارسون الأنماط الأربعة بدرجات مختلفة، لكنهم يعطون أولوية الممارسة للنمط المسوِّق؛ نظراً لما يتميز به هذا النمط من خصائص تمثلت في قدرة المدير على إقناع المعلمين بأهمية ما يكلفهم به من أعمال؛ الأمر الذي يدفعهم إلى العمل بكل فاعلية.كما أن هذا النمط هو ما تدعو وزارة التربية والتعليم لانتهاجه بوصفه النمط الأكثر فاعلية وتأثيراً في تحقيق أفضل النتائج. ويبدو أن هذا الاستخدام للأنماط مجتمعة يعني أن الاختيار لأي نمط منها يتوقف على طبيعة الموقف الذي يواجهه مدير المدرسة سواء تعلق الموقف بخصائص المعلمين الذين يتعامل معهم، أم بخصائص البيئة المحيطة، ضلاً عن الخصائص الشخصية لمدير المدرسة بوصفه قائداً للمدرسة التي يشغل فيها الموقع الأول. لهذا جاءت ممارسة مديري المدارس للأنماط كافة بدرجة متوسطة حيث إنهم لم يركزوا على واحد من هذه الأنماط بدرجة عالية ويهملوا الأنماط الأخرى. وربما يعزى ذلك إلى قناعة مدير المدرسة بعدم وجود أسلوب قيادي واحد يكون الأفضل دائماً ، وأن اختيار نمط قيادي معين يحدد وفقا لما يراه هؤلاء المديرون الأنسب أو

الأفضل لمعالجة الموقف الذي يواجهونه. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من المغيدي (١٩٩٦)، وبراون (Brown,1985)، وهول (Hall,1986)، وراموس (Ramos,1986)، ومورقان (Morgan,1988)؛ واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المغيدي بأن النمط المشارك هو السائد لدى مديري المدارس الابتدائية، أما نتائج دراسة علاوي (١٩٩٨) فقد أظهرت أعلى درجة ممارسة للنمط الموجه (الآمر).

كما دلت نتائج الدراسة على أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين جاء بمستوى عالٍ في مجالي: الشعور تجاه مجموعة العمل، والشعور تجاه العمل، وقد يعزى ذلك إلى الانسجام والتعاون السائد بين جماعة العمل ،فضلا عن قلة المشكلات التي تسببها جماعة العمل مما يولد انطباعا إيجابيا تجاهها. كما يعود سبب ارتفاع تقدير الأفراد لفقرات الشعور تجاه العمل لارتباطها بشعور الأفراد بتحقيق ذاتهم وهم يوظفون قدراتهم في العمل، أما مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين على بقية المجالات فقد جاءت في مستوى متوسط. وربما يعزى التقدير المتوسط إلى نفور بعض الأفراد من تحديد ضوابط تحدد التزامهم بالعمل، فالفرد يميل إلى الحرية والنظرة الفردية في تنفيذ عمله، ويكره أن يعمل استجابة للقيود والضوابط التي تحكمه. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة عمر (١٩٩٠) ونتائج دراسة سيليب (Celep,2002) .

وفيما يرتبط بعلاقة المتغيرات الشخصية على مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى إلى متغيري الجنس، والتخصص. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الفضلي (١٩٩٧) التي أظهرت أثراً للجنس في الالتزام التنظيمي.

كما دلت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى إلى الخبرة في التعليم على مجالي الشعور تجاه المنظمة، وكانت الفروق لصالح مستوى الخبرة الطويلة من المعلمين، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على المجال لذوي الخبرة القصيرة والمتوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفرد صاحب الخبرة الطويلة يشعر بأن المنظمة أصبحت جزءاً من حياته؛ لأنه يقضي معظم وقته فيها ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفضلي (١٩٩٧) وتشنج (Chang,1990) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عمر (١٩٩٠) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على مجال الشعور تجاه الإدارة، والولاء التنظيمي؛ وكانت الفروق لصالح حملة المؤهلات العلمية بكالوريوس + دبلوم عال.

كما دلَّت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين تعزى إلى التفاعل بين أيٍّ من متغيرات المؤهل العلمي أو التخصص أو الخبرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين.وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى

الالتزام التنظيمي المتحقق لدى المعلمين قد تم بفعل تأثير أي نمط من هذه الأنماط التي يقرر استخدامها في ضوء الموقف القيادي الذي يواجهه مدير المدرسة، إلا أن ما هو ملاحظ أن نمطي المُسوّق والآمر، حصلا على درجة علاقة ارتباطية عالية مقارنة بالنمطين الآخرين ،وهذه النتيجة لا تقلل من أهمية تأثير النمطين الآخرين ،وكل ذلك يتوقف على طبيعة الموقف الذي يكون فيه مديرو المدارس والمعلمون وبيئة العمل المحيطة بهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة الفضلي (١٩٩٧)، ونتائج دراسة تشنج (Cheng,1990)، ونتيجة دراسة أوتو (Otto,1993)، ونتائج دراسة سيلرز (Sellars,1984). كما اختلفت نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة الارتباطيه بين النمط القيادي والالتزام التنظيمي مع نتيجة دراسة علاوي (١٩٩٨) ونتائج دراسة باتمان وسترازر (Bateman & Strasser, 1984).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها، يوصي الباحث بما يلي:

١. إعطاء أهمية كبيرة للأنماط القيادية الأخرى كالمشارك، والمفوض لما لهذين النمطين من أثر في التزام المعلمين وزيادة دافعيتهم للعمل.

٢. أن تولي وزارة التربية أهمية لاختيار مديري المدارس من ذوي المؤهلات العلمية العليا وكذلك عقد دورات تدريبية للمديرين؛ لإطلاعهم على أساليب الإدارة الحديثة.

٣. إعطاء أهمية كبيرة للحوافز المادية والمعنوية، والعمل على تلبية رغبات المعلمين وإشباع احتياجاتهم وميولهم؛ لأن ذلك يسهم في زيادة مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين.

٤. إجراء دراسات أخرى على بيئات تعليمية غير البيئة التي شملتها الدراسة.

المراجع

حسان، حسن محمد إبراهيم والصياد، عبد العاطي أحمد. (١٩٨٦). البناء العاملي لأنماط القيـادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية). **رسالة الخليج العربي، ١٧** ، (٦)، ٩٧-١٥١.

خضير، نعمة عباس والنعيمي، عدنان تايه، والنعيمي فلاح تايه. (١٩٩٦). الالتزام التنظيمي وفاعلية المنظمة: دراسة مقارنة بين الكليات العلمية والإنسانية في جامعة بغداد. **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** (٣١)، ٧٤-١٠٥.

الطارق، علي سعيد أحمد. (١٩٩٦). **أساليب السلوك القيادي لدى كبار موظفي الدولة في اليمـن وعلاقتها بالصحة النفسية لمرؤوسيهم (دراسة ميدانية).** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد، كلية الآداب ، بغداد ، العراق.

العظمات،خلف دهر محمد.(٢٠٠٣). **درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم فـي الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا،كلية الدراسات التربوية العليا ،عمان، الأردن.

علاوي، عبد المجيد أحمد خليل. (١٩٩٨). **أساليب القيادة الإدارية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للهيئات التدريسية في الجامعات.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد، كلية التربية، بغداد ، العراق.

عمر، جمال عبد المحسن. (١٩٩٠). **أخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية ومدى التزام مديري المدارس الثانوية الأكاديمية بها.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الفضلي، فضل صباح. (١٩٩٧). علاقة الالتزام التنظيمي بعلاقات العمل ما بين الرئيس وتابعيه والمتغيرات الديموغرافية. **الإدارة العامة، ٣٧،** (١)، ٧٥-١٢١.

القريوتي، محمد قاسم. (١٩٩٣). **السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية،** (الطبعة الثانية). عمّان، الأردن: المكتبة الوطنية.

المغيدي، الحسن بن محمد. (١٩٩٦). أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الأحساء التعليمية (من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرد ونظرية الدوافع لهرزبورغ) دراسة ميدانية. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٩** (٥)، ٥٧-٩٣.

المنيع، محمد عبد الله. (١٩٨٩). أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس. **مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)** ،١، ١٩٥–٢٢٢.

Bateman, T. S.,& Strasser, S. (1984). Longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. **Academy of Management Journal**, **27**(1), 95 112.

Brown, E. D. (1985). **A study of the leaders styles of principles in the exemplary secondary schools of the United States**. Unpublished Ed. Dissertation, University of Alabama, Alabama.

Celep, C. (2002). Teachers organizational commitment in educational Organizations. **National Forum Journals, Home Page NFTE Table of Contents**.

Cheng, Y.C. (1990). **The Relationship of job attitades and organizational environment.** Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston).

Hall, E. L. (1986). Leader styles of school administrators of related to superiors associates and subordinates perceptions. **Dissertation Abstract International**, **47**, 11-A, P. 3920.

Morgan, J. (1988). **An investigation of the leadership styles of preshool interagency council coordinators in florida**. Un Published PH. D. Dissertation: University of Sohth Florida.

Otto, A. (1993). The relationship between transformational leadership and employee loyalty, commitment and employee perception of organizational justice. **Dissertation Abstracts International**, **55** (1), P. 332.

Ramos, S, A. (1986). Using the lead instrument to compare leadership styles of selected secondary school principals in alabama with a Group of Principals in venezuela (cross cultural study). **Dissertation Abstracts International**, **47**, 09-A, P. 3270.

Sellars, P. L. (1984). A comparative study of school climate and the leadership style of school principals. **Dissertation Abstracts International**, **33**, 122A, P. 334.

أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان

د. سليمان بن محمد البلوشي
قسم المناهج وطرق التدريس
جامعة السلطان قابوس

أ. فاطمة بنت يوسف المقبالي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان

د. سليمان بن محمد البلوشي
قسم المناهج وطرق التدريس
جامعة السلطان قابوس

أ. فاطمة بنت يوسف المقبالي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث أثر التدريب في تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل. تكونت عينة الدراسة من ١٣٠ طالبة بالصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان. قسمت هذه العينة عشوائياً في مجموعتين؛ تألفت إحداهما من (٦٦) طالبة، وعُينت لتكون المجموعة التجريبية. وأما المجموعة الأخرى فتألفت من (٦٤) وعُينت لتكون المجموعة الضابطة. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار عمليات العلم، بينما لم تكن هناك فروقٌ دالة في التحصيل الدراسي.

*تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٢/٢١م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٦/١١م

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

The Effectiveness of Designing Inquiry Tables in Teaching Science on Science Prosses and Achievements of Ninth Grade Students' in the Sultanate of Oman

Dr. Sulaiman M.S. Al-Blushi
Dept of Curriculum & Instraction
Sultan Qaboos University

Ms. Fatema Y. Al-Megbali
Ministry of Education
Oman Sultanate

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of training students to design inquiry tables for their scientific explorations and experiments on their academic achievement and their performance on a science process test. The sample included 130 female students in grade nine in the Sultanate of Oman. The experimental group consisted of 66 students, and the control group consisted of 64 students. The results indicated that the experimental group outperformed the control group in the science processes test. On the other hand, there were nonstatistically significant differences between the two groups with respect to the academic achievement.

أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان

د. سليمان بن محمد البلوشي
قسم المناهج و طرق التدريس
جامعة السلطان قابوس

أ. فاطمة بنت يوسف المقبالي
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عمان

مقدمة الدراسة:

جاءت استراتيجية التعلم بالاستقصاء كردة فعل للطريقة التقليدية للأنشطة المعملية في مناهج العلوم، والتي تسمى أحيانا بطريقة "المطبخ"، حيث يتم تفصيل التجربة للمتعلم خطوة بخطوة من دون إتاحة الفرصة له ليفكر في صياغة هذه الخطوات، وفي طريقة للوصول إلى إجابة عن السؤال الرئيس. إن هذه الطريقة تُعُدّ إجحافا في حق المتعلم، وسوء تقدير لقدراته العقلية، كما أنها لا تتيح له الفرصة ليبني فهما ذا معنى للظواهر التي يدرسها، ولا توجد فرصة للمتعلم ليمارس تفكيرا مستقلا أو يصقل قدرات حل المشكلات لديه (National Science Research Council (NSRC), 1997; National Research Council (NRC), 2000).

وقد دعت العديد من المؤسسات المتخصصة في التربية العلمية إلى اعتماد التعلم بالاستقصاء كطريقة تدريس في تدريس العلوم. فقد ورد في المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية (NRC, 1996, p20) أنه في تدريس العلوم لابد أن يندمج المتعلمون في البرامج المصممة على طريقة الاستقصاء التي تتيح لهم التفاعل مع معلميهم وزملائهم، كما أنها تتيح لهم ليس فقط العمل بأيديهم (Hands-on) بل وعقولهم (Minds-on) أيضا، ويصبح تعلم العلوم عملية فاعلة يدويا وذهنيا.

كما دعت الرابطة القومية لمعلمي العلوم بالولايات المتحدة الأمريكية (National Science Teachers Association (NSTA), 2003, p.18) في المعايير التي وضعتها لبرامج إعداد معلمي العلوم إلى تبنّي معلمي العلوم للتعلم بالاستقصاء، وأوجبت عليهم السعي إلى تدريب تلاميذهم على ممارسة طرق استقصائية متنوعة (الاستقصاء كهدف)، كما أوجبت عليهم استخدام المنحى الاستقصائي لتقديم المحتوى العلمي بإشراكهم في تعلم فعّال معتمد على الأنشطة الاستقصائية (الاستقصاء كطريقة).

يقوم المتعلم في التعلم بالاستقصاء بالتدرب على صياغة أسئلة، ثم القيام بتصميم عملية

التجريب ومن ثم تنفيذها ليجيب عن هذه الأسئلة باستخدام المواد والأدوات المتاحة له. وبهذا فهو يبني ويطوّر نظرته عن العالم من حوله، ثم يبتكر وسائط ليتواصل بالنتائج التي توصل إليها مع الآخرين (NSRC, 1997). ومن العمليات المتضمنة أيضا في عملية الاستقصاء: استخدام الأدوات والتقنيات المناسبة لجمعها، وتحليلها، وعرضها البيانات، وتطوير ملخصات، وتفسيرات، وتنبوءات، ونماذج ذهنية اعتمادا على الأدلة المستقاة من البيانات؛ والتفكير بصورة نقدية للربط بين التفسيرات، والأدلة، والقدرة على التعبير عن هذا الربط لفظيا (NRC, 1996, p145) .

يهيئ التعلم بالاستقصاء بيئة قائمة على الاستقلالية في الحصول على المعرفة، يعتمد فيها المتعلم على نفسه، وفيها أيضا قدر مريح من الدافعية للتعلم، وإثارة الفضول العلمي الذي يُعدُّ الشرارة التي تعلن بدء رحلة الاستكشاف، والبحث عن تفسير للظواهر المحيطة بالمتعلم (NSRC, 1997; NRC, 2000; Abd-El-Khalick, et al., 2004). كما أن الصفوف الدراسية التي تطبق التعلم بالاستقصاء تهيئ بيئة تعليمية فاعلة تتميز باندماج المتعلمين بفاعلية في العملية التعليمية، وجلب العالم الواقعي لغرفة الفصل، وتشجيع العمل الجماعي، ومراعاة أنماط التعلم المختلفة، والتكامل بين مواد المنهج المختلفة، وتفعيل التقويم التكويني المستمر المعتمد على تقويم الأداء (NSRC, 1997).

أشارت نتائج الدراسات إلى فاعلية التعلم بالاستقصاء في تنمية اتجاهات إيجابية نحو العلم وتعلم العلوم (Radford & Ramsey, 1996; Tretter & Jones, 2003; Brown, 1996). وبيّن شباردسون (Shepardson, 1997) أن التعلم بالاستقصاء يساعد المتعلمين على الربط بين القوانين والمباديء العلمية التي تعلموها سابقا، وبين المواقف التي يعايشونها في تجارب الاستقصاء المفتوح للوصول إلى تصميم يجيب عن أسئلتهم البحثية. كما يساهم التعلم بالاستقصاء في تنمية عمليات العلم (Roth & Roychoudhury, 1993)، وفي تطور فهم طبيعة العلم (Schwartz, Lederman & Crawford, 2004). لعل هذه النتائج الإيجابية للتعلم بالاستقصاء يفسرها مقدار الفضول الذي يثيره في نفوس المتعلمين (NSRC, 1997)، فالمتعلم يصبح أكثر دافعية للتعلم عندما يبحث عن إجابات لأسئلته التي نبعت من اهتماماته وميوله (Bernstein, 2003; Chiappetta, 1997). وهو بذلك يقلّد العمليات التي يقوم بها العلماء في بحثهم عن تفسير للظواهر الطبيعية، ويصبحون أكثر استقلالية في بحثهم عن المعرفة .

في المقابل فإن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى أنه على الرغم من نجاح التعلم بالاستقصاء في تطوير عمليات العلم لدى المتعلمين، إلا أنه لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا بين التعلم بالاستقصاء والتدريس بالطريقة الاعتيادية في نتائج الاختبارات التحصيلية (Matheis & Nakayam, 1988; Tretter & Jones, 2003).

كما لم يظهر معلمو العلوم حماسا كبيرا للاستقصاء، خاصة الاستقصاء المفتوح الذي يتطلب من المتعلم التفكير في كل شيء تقريبا، بدءا من صياغة السؤال الاستقصائي. ومن أهم تبريرات المعلمين في إبداء تحفظهم على هذا النوع من الاستقصاء هو اعتقادهم أن الطلاب يحتاجون المزيد من التوجيه والخطوات المكتوبة؛ وأن الاستقصاء المفتوح يتطلب قدرات عقلية عالية وهو للطلاب الأذكياء فقط، وأنه يجعل التلاميذ في حالة من عدم التركيز، ويجعل تفكيرهم غير مركّز حول خطوات معينة، وأن التجهيزات في المدارس لا تسمح بذلك، كما أنه يتطلب وقتا طويلا في حين أن هناك محتوى علميا يجب الانتهاء منه (Al-Balushi, 1998; Gardiner & Fargher, 1997; Lawson, 1995).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت هذه الدراسة استجابة لتوصيات المؤسسات الأكاديمية العالمية المتخصصة في التربية العلمية والمنادية بأهمية التعلم بالاستقصاء، وأهمية تدريب المتعلمين على عمليات العلم التي يركز عليها هذا النوع من التعلم مثل: ضبط المتغيرات، وفرض الفروض، والتنبؤ، والملاحظة، والاستنتاج والتواصل، والتفسير (AAAS, 1990, 1993; NRC, 1996; NSRC, 1997; NSTA, 2003). كما تقدم هذه الدراسة مقترحا يأخذ ببعض مميزات التعلم بالاستقصاء، ويقدم حلا للتغلب على الصعوبات التي يواجهها المعلمون في التعلم بالاستقصاء والتي أشارت إليها الدراسات السابقة (Al-Balushi, 1998; Gardiner & Fargher, 1997; Lawson, 1995) كعامل الوقت، وندرة المواد والأدوات، وصعوبة إجراء بعض التجارب في مختبر المدرسة.

وتقدم هذه الدراسة مقترحا لتعويض إغفال الكتب المدرسية لبعض عمليات العلم كما أشارت إليه الدراسات السابقة كدراسة الشعيلي وخطايبة (٢٠٠٣). كما يعمل هذا المقترح على تغيير الكيفية التقليدية التي تؤدى بها الأنشطة المعملية في حصة العلوم، الأمر الذي أدى إلى ضعف مستوى التلاميذ في عمليات العلم كما أشارت إليه نتائج دراسة السيفي (٢٠٠٢).

المقترح الذي تقدمه هذه الدراسة هو استخدام منظم تخطيطي تم تسميته بجدول الاستقصاء يمكن أن يستخدمه المعلم عند إجراء تلاميذه للأنشطة المعملية، أو عند قيامه هو بالعروض العملية. إن هذا المقترح يناسب كثيرا المدارس التي تزدحم فيها الفصول بالطلاب، وتندر فيها المواد والأدوات، ويصعب توفيرها لكل متعلم أو مجموعة متعلمين لتنفيذ التعلم بالاستقصاء Inquiry-based learning.

ستتم دراسة أثر التدريب على جدول الاستقصاء في عمليات العلم والتحصيل الدراسي. وقد تم اختيار عمليات العلم كمتغير تابع، وذلك لأن الهدف الرئيس من تصميم جدول الاستقصاء هو السعي إلى تطوير عمليات العلم لدى المتعلمين، ولارتباط جدول الاستقصاء الوثيق بعمليات العلم، والسعي من خلال هذا المقترح إلى تدريب المتعلمين على عمليات

العلم، التي منها: صياغة الأسئلة البحثية، والتنبؤ، والملاحظة، وتسجيل البيانات، واستنتاج العلاقات، والتفسير. كما تم اختيار التحصيل كمتغير تابع لأن جدول الاستقصاء يركز على قدرات الفهم، والتفسير، والاستنتاج، التي تُعدُّ من المكونات الرئيسة للتحصيل الدراسي، وقد يؤدي التدريب على جدول الاستقصاء إلى مساعدة المتعلمين على زيادة تحصيلهم الدراسي.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي الذي يمثل مشكلتها:

١. ما أثر استخدام جدول الاستقصاء في اكتساب الطلبة لعمليات العلم وفي تحصيلهم الدراسي في مادة العلوم؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة البحثية التالية:

١. ما أثر استخدام جدول الاستقصاء في عمليات العلم؟

٢. ما أثر استخدام جدول الاستقصاء في التحصيل الدراسي في مادة العلوم؟

فروض الدراسة

سيتم في هذه الدراسة اختبار صحة الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عمليات العلم.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمادة العلوم.

أهمية الدراسة:

تقدم هذه الدراسة مقترحا يحقق عددا من الأهداف التي يحققها التعلم بالاستقصاء، وفي الوقت نفسه يتناسب هذا المقترح مع الوقت والإمكانات المتوفرة في معظم مدراسنا بالدول العربية، ويحاول التغلب على الإشكالات التي يواجهها المعلمون أثناء تنفيذ التعلم بالاستقصاء. هذا المقترح هو عبارة عن منظم تخطيطي على شكل جدول يجمع العديد من عناصر التجريب، ويقدمه المعلم للمتعلمين قبل القيام بأي نشاط أو عرض عملي. يعرض ملحق (١) مثالا توضيحيا لجدول استقصاء العوامل المؤثرة في مقاومة موصل. ويقوم المتعلمون بتعبئة جدول الاستقصاء على مرحلتين:

المرحلة الأولى: قبل القيام بالنشاط: ويتبعون الخطوات التالية:

١. تحديد ٢–٣ من العوامل التي يعتقدون أنها قد تؤثر في الظاهرة المدروسة.

٢. تحديد ٢–٣ مستويات لكل عامل، وتحديد العوامل التي سيتم ضبطها أثناء دراسة كل عامل.

٣. التنبؤ بما سيحدث عند إجراء التجربة، كالتنبؤ بالعلاقة بين كل عامل والظاهرة

المدروسة: إما طردية، أو عكسية، أو لا توجد علاقة.
٤. تقديم تفسير لكل تنبؤ من واقع ما تعلموه سابقا.
ثم يقوم المعلم بإجراء النشاط على شكل عرض عملي، أو تقوم كل مجموعة بالنشاط إذا توافرت لها الأدوات. أما إذا لم تتوافر الأدوات أبدا للمعلم، فإنه يقوم بعرض نتائج النشاط على شكل جداول بيانات أو صور توضيحية لما يتم بالفعل أثناء حدوث الظاهرة.

المرحلة الثانية: أثناء وبعد القيام بالنشاط: يقوم المتعلمون باتباع الخطوات التالية:
٥. تسجيل البيانات الخاصة بكل عامل في الخانات الخاصة به، ففي المثال الموضح في الملحق (١) يقوم المتعلمون بتسجيل قيمة فرق الجهد (V) وشدة التيار (I) عند تجريب كل مستوى من مستويات كل عامل، ثم يقومون بحساب قيمة المقاومة (R) من القانون (R=V/I).
٦. استنتاج العلاقة بين كل عامل والظاهرة المدروسة.
٧. المقارنة بين تنبؤاتهم ونتائج النشاط.
٨. صياغة الاستنتاج العام وتقديم تفسيرات لما حدث بالاعتماد على المبادئ، والقوانين، والنظريات العلمية.
ويقوم المتعلمون بتعبئة ٥٠٪ – ١٠٠٪ من الخانات الموجودة في جدول الاستقصاء اعتمادا على درجة التعقيد المتعلقة بكل نشاط من الأنشطة.

التعريفات الإجرائية:

ورد في هذا البحث عدد من المصطلحات الجوهرية، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لكلٍ منها:

الاستقصاء العلمي: هو الدمج بين عمليات العلم، والمعرفة العلمية، واستخدام التفكير النقدي، والاستدلال العلمي بهدف بناء الفهم العلمي (NRC, 1996, p.105). ويمارس العلماء والمتعلمون الاستقصاء العلمي عندما يطرحون أسئلة حول العالم الطبيعي، ويصممون أنشطة معملية لجمع البيانات، وينظمون هذه البيانات ويحللونها، ويفكرون بصورة نقدية ومنطقية في العلاقة بين الأدلة والتفسيرات، ويستخدمون الأدلة المستخلصة من الملاحظات والمعرفة العلمية الحالية لبناء وتقييم التفسيرات البديلة، ويتواصلون بهذه التجارب والتفسيرات للآخرين (NRC, 1996, p.122, 145).

جدول الاستقصاء: تعرّف هذه الدراسة جدول الاستقصاء على أنه منظم تخطيطي يستخدمه المتعلم في تحديد العوامل ومستوياتها، التي يعتقد أنها تؤثر في الظاهرة قيد البحث، وضبط المتغيرات، وصياغة التنبوءات وتفسيرها. وبعد إجراء التجربة يتم القيام بالمرحلة الثانية من تعبئة الجدول، ويشمل ذلك تفريغ الملاحظات، واستنتاج العلاقة بين كل عامل والظاهرة قيد الدراسة، والمقارنة بين التنبوءات ونتائج التجربة، وأخيرا تقديم تفسيرات

لما حدث بالاعتماد على المبادئ والقوانين والنظريات العلمية.

عمليات العلم: هي أساليب يستخدمها العلماء حين يجمعون البيانات والمعلومات ويفسرونها وينشرونها (Wolfinger, 2000, p.8). وسيتم قياس أداء المتعلمين في هذه الدراسة لعمليات العلم من خلال اختبار مصمم خصيصا لهذا الغرض.

التحصيل الدراسي: هو مجموعة المعارف العلمية المتراكمة في بنية المتعلم المعرفية، التي يستطيع استرجاعها، وتوظيفها في تعلمه وخبرته التعليمية اللاحقة (رواشدة وخطايبة، ١٩٩٨). وسيتم استخدام اختبارات منتصف ونهاية الفصلين الدراسيين، ودرجات أعمال السنة، والمتمثلة في الاختبارات القصيرة، والمشاركات الصفية، والأنشطة اللاصفية كدلالة على التحصيل الدراسي في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على بحث أثر التدريب على جدول الاستقصاء، ولم تبحث في دراسة أثر التعلم المبني على الاستقصاء. والاختلاف يكمن في أن التعلم المبني على الاستقصاء أعم وأشمل، ويقدم بيئة تعليمية متكاملة تحاكي الطريقة التي يستقصي بها العالم الظاهرة الطبيعية من حوله؛ وقد يصل إلى أعلى مستوياته عندما يقوم المتعلم بصياغة الأسئلة الاستقصائية، والعمل على الإجابة عنها من مجموعة الأدوات والمواد المتاحة له، في حين يبقى جدول الاستقصاء جزءً بسيطا من عملية الاستقصاء، يستخدم للتنظيم والتدريب على عمليات محددة وردت في التعريف الإجرائي أعلاه.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المتعلمين في الصف التاسع من التعليم العام بمنطقة الباطنة بسلطنة عمان.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة ومتغيراتها

تم اعتماد المنهج شبه التجريبي في تصميم هذه الدراسة، وتضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل:

طريقة التدريس، ويتكون هذا المتغير من مستويين هما:

أ. طريقة التدريس الاعتيادية.

ب. استخدام جدول الاستقصاء في تدريس الأنشطة المعملية في العلوم.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

اهتمت الدراسة بمتغيرين تابعين، وهما:

١. عمليات العلم
٢. التحصيل الدراسي في العلوم

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المتعلمين بالصف التاسع من التعليم العام بمنطقة الباطنة بسلطنة عمان في العام الدراسة ٢٠٠٣-٢٠٠٤. واشتملت عينة الدراسة على ١٣٠ طالبة في الصف التاسع من التعليم العام بإحدى مدارس منطقة الباطنة يدرسن في أربعة فصول، تم توزيع هذه الفصول بشكل عشوائي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، بواقع فصلين لكل مجموعة، وعدد ٦٦ طالبة في المجموعة التجريبية، و٦٤ طالبة في المجموعة الضابطة.

أداة الدراسة

تم استخدام اختبار لعمليات العلم كمقياس بعدي فقط، ولم يتم استخدامه كمقياس قبلي؛ وذلك لأن التجربة استمرت فصلين دراسيين، وخلالهما قام المتعلمون بالعديد من الأنشطة والتجارب المعملية، وسواء استخدم جدول الاستقصاء أم لم يستخدم فاحتمال تطور بعض عمليات العلم وارد. ويجد الباحثان أن المقارنة بالمجموعة الضابطة قد يكون أدل على فاعلية جدول الاستقصاء في اكتساب عمليات العلم عن المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي.

الاختبار المستخدم في هذه الدراسة لقياس عمليات العلم تم تصميمه من قبل العبري (٢٠٠٤)، وسبب اختيار هذا المقياس أنه تم تطبيقه على عينة من طالبات الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان، وهي الفئة نفسها التي قصدتها الدراسة الحالية. ولقد تم بناء هذا المقياس بالرجوع إلى عدد من المقاييس المدرجة في الأدب التربوي (حسين، ١٩٩٧؛ النجدي وراشد وعبدالهادي، ١٩٩٩؛ زيتون، ٢٠٠٢؛ السيفي، ٢٠٠٢).

صدق الأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار بعرضه على تسعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم وفي علم النفس في جامعة السلطان قابوس وكليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي بسلطنة عمان. ولقد كانت الصورة الأولية للاختبار مشتملة على ٢٧ فقرة. وتحتوي دراسة العبري (٢٠٠٤) على تفاصيل ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وما تم العمل به.

ثبات الأداة

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي للفقرات، والذي

بلغ (٠,٦٥) في بداية الأمر، وبعد استبعاد الفقرات ذات معامل التمييز الضعيف، بلغ معامل الثبات (٠,٧٦)، وأصبحت الأداة في صورتها النهائية مكوّنة من ٢٢ فقرة، وتحتوي دراسة العبري (٢٠٠٤) على الأداة مع تفاصيل عمليات تصميمها والتحقق من صدقها وثباتها.

إجراءات الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية الإجراءات التالية:

١. اختيار أربعة فصول من الصف التاسع في إحدى مدارس منطقة الباطنة بسلطنة عمان.

٢. اختيار فصلين بشكل عشوائي للمجموعة الضابطة وفصلين آخرين للمجموعة التجريبية.

٣. تم الانتظار حتى انتهاء جميع الفصول من اختبار منتصف الفصل الاعتيادي في نهاية شهر أكتوبر ٢٠٠٣، وذلك لاستخدام نتائجه في التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

٤. البدء في تطبيق الدراسة في أوائل شهر نوفمبر من عام ٢٠٠٣ إلى نهاية شهر مايو من عام ٢٠٠٤.

٥. قام الباحث الثاني بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية بالطريقة نفسها، عدا أن المجموعة التجريبية تم تدريبها على تعبئة جدول الاستقصاء لكل نشاط، أو عرض عملي يتم إجراؤه في غرفة الفصل أو المختبر، وبالكيفية نفسها التي تم عرضها في التعريف الإجرائي أعلاه. كانت جميع المعلومات والأنشطة والعروض العملية متشابهة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، والاختلاف الوحيد هو تعبئة جداول الاستقصاء، وتم تعبئة ٢٨ جدولا بنهاية تطبيق الدراسة في جميع الوحدات الدراسة التي تم تدريسها.

٦. تم تطبيق اختبار عمليات العلم في بداية شهر يونيو ٢٠٠٤.

٧. تم اعتماد مجموع نتائج الطالبات في مادة العلوم كدلالة على تحصيلهن الدراسي. واشتمل المجموع النهائي لدرجات مادة العلوم على اختبارات منتصف الفصلين الدراسيين (٢٠٪)، ونهاية الفصلين (٧٠٪)، ودرجات أعمال السنة (١٠٪) المتمثلة في الاختبارات القصيرة، والمشاركة الصفية، والأنشطة اللاصفية. ولم يتم تصميم اختبار مستقل لقياس التحصيل؛ لأن الاختبارات توزعت على الفصلين الدراسيين وكانت أعمال السنة بمثابة تقويم تكويني مستمر للمتعلمين، وبذلك يرى الباحثان أنها أكثر تعبيرا عن تحصيل التلاميذ الدراسي من اختبار واحد يعطى في وقت محدد.

المعالجة الإحصائية

للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل إجراء التجربة تم استخدام

اختبار"ت" للمجموعات المستقلة لنتائج الاختبار الفتري الأول في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، والذي أجري قبل بدء التجربة، والذي يُعدُّ جزءا من نظام التقويم الخاص بالصف التاسع من التعليم العام في سلطنة عمان. كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة أيضاً للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من اختبار عمليات العلم والتحصيل في العلوم.

نتائج الدراسة

سيتم استعراض المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج التحليل الإحصائي المعتمد على اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الفتري الأول، والذي تم استخدامه للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة. وبعد ذلك سيتم استعراض المتوسطات والانحرافات المعيارية ونتائج التحليل الإحصائي المعتمد على اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم والتحصيل الدراسي في العلوم.

أولا: التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة:

يبين جدول (١) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الفتري الأول، والذي تم استخدامه للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل إجراء التجربة. وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة ت (٠,٣٧٩) والتي تُعدُّ غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يعني أنه يمكن الافتراض أن المجموعتين كانتا متكافئتين قبل إجراء التجربة.

الجدول رقم (١)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الفتري الأول

المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت
المجموعة التجريبية (العدد=٦٦)	١٣,٠٨	٥,٠٤	١٢٨	٠,٣٧٩
المجموعة الضابطة (العدد=٦٤)	١٣,٤٠	٤,٤٢		

ثانيا: النتائج الخاصة باختبار عمليات العلم:

يبين الجدول رقم (٢) اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم. وقد أظهرت النتائج حصول المجموعة التجريبية على متوسط قدره (١٦,٠٦) وانحراف معياري قدره (٢,٥٧)، في حين حصلت المجموعة الضابطة على متوسط قدره (١٢,٨٦) وانحراف معياري قدره (٣,٢٢). وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" (٦,٢٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

الجدول رقم (٢)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار عمليات العلم

المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت
التجريبية (العدد=٦٦)	١٦,٠٦	٢,٥٧	١٢٨	٦,٢٨*
الضابطة (العدد=٦٤)	١٢,٨٦	٣,٢٢		

* دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ثالثا: النتائج الخاصة بالتحصيل في مادة العلوم:

يبين الجدول رقم (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في مادة العلوم. وتشير النتائج إلى حصول المجموعة التجريبية على متوسط قدره (٥٦,٠٠) وانحراف معياري قدره (١٩,٦٥)، في حين حصلت المجموعة الضابطة على متوسط قدره (٥٩,٢٣) وانحراف معياري قدره (١٨,١٠). كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل في مادة العلوم، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٩٨٤) والتي تعتبر غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

الجدول رقم (٣)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في مادة العلوم

المجموعة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجات الحرية	قيمة ت
التجريبية (العدد=٦٦)	٥٦,٠٠	١٩,٦٥	١٢٨	٠,٩٨٤
الضابطة (العدد=٦٤)	٥٩,٢٣	١٨,١٠		

مناقشة النتائج

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لبحث أثر استخدام المتعلمين لجدول الاستقصاء كمصاحب للأنشطة المعملية في مادة العلوم على نتائج اختبار عمليات العلم وتحصيلهم الدراسي. وقد أشارت النتائج إلى أن لجدول الاستقصاء تأثيراً إيجابياً على عمليات العلم، حيث كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح الأخيرة. وجاءت هذه النتائج موافقة للدراسات السابقة التي بينت أن الإستراتيجيات الاستقصائية كشكل سبعة المعرفي (البلوشي، ٢٠٠٤)، والتعلم بالاستكشاف (العبري، ٢٠٠٤) لها دور في إكساب المتعلمين عمليات العلم.

قد تعزى النتائج الإيجابية في ما يخص عمليات العلم في هذه الدراسة إلى التدريب المستمر الذي مارسته طالبات المجموعة التجريبية على عمليات العلم المتضمنه في جدول الاستقصاء، وقد يكون استخدام جدول الاستقصاء ساهم في تقليص الهوة بين مستوى المتعلمين المتدني في عمليات العلم كما أشارت إليه نتائج دراسة السيفي (٢٠٠٢)، وإغفال الكتب المدرسية لبعض من عمليات العلم كما أشارت إليه نتائج دراسة الشعيلي وخطايبة (٢٠٠٣)، وبين ما دعت إليه المنظمات المعروفة في مجال التربية العلمية (NSTA, 2003; AAAS, 1990; NRC, 1996; NSRC, 1997).

لقد استخدمت المجموعة التجريبية جدول الاستقصاء كوسيط يساعد على تنظيم العمليات المفترض القيام بها في النشاط الاستقصائي ذهنيا وعمليا، وهذا يساعد بصورة كبيرة على التخلص من حالة التيه والتشتت التي يصاب بها الكثير من المتعلمين في الأنشطة الاستقصائية، والتي ظهرت في الدراسات السابقة (Roychoudhury, 1993 & Roth).

كما كان المتعلمون في المجموعة التجريبية يقدمون تنبؤاتهم حول نتائج النشاط الذي سيقومون به. على الرغم من أن كثيرا من هذه التنبؤات كانت غير دقيقة علميا، إلا إن هذا ساهم في حضور المتعلم ذهنيا، واستحضاره للمادة العلمية المرتبطة بالنشاط الاستقصائي،

وفي الكشف عن مفاهيمه البديلة، والتي إذا ما تركت من دون تشخيص فإن مقاومتها للتغيير قد تزداد بمرور الزمن (مارتن وسيكستون وجيرلوفيتش، ١٩٩٨؛ زيتون، ٢٠٠٢؛ خطايبة، ٢٠٠٥). وفي نهاية النشاط العملي كانت طالبات المجموعة التجريبية يقارنّ بين نتائجهن وتنبؤاتهن. وتؤكد الأدبيات أنه إذا ما حدث تناقض بين الاثنين، فهنا يحدث التعلم أو ما يُعْرَف بعملية التمثيل (Assimilation)، حيث يحدث التغيير المفاهيمي بالبناء والتعديل على التعلم السابق وليس بمعزل عنه (زيتون، ٢٠٠٢؛ Novak,1998).

ولقد ساعد جدول الاستقصاء على تدريب المتعلمين في المجموعة التجريبية بصورة مستمرة على تحديد عوامل تؤثر على الظاهرة، وتحديد مستويات لها قابلة للقياس، والمقارنة، لاستنتاج العلاقة النهائية. كما ساعدهم على ضبط المتغيرات، وصياغة استنتاجاتهم في عبارات قابلة للفهم. ويواجه المتعلمون عادة صعوبة في إتقان هذه المهارات (NSRC, 1997; NRC, 1996)

لقد كان جدول الاستقصاء محاولة لتفعيل العروض والأنشطة المعملية، وإخراجها من ثوبها التقليدي. ونظرا لأسباب قد يكون منها ضيق الوقت، أو عدم توافر المواد والأدوات؛ فإن المعلم يختار إجراء النشاط بنفسه باستخدام طريقة العروض العملية، وباستخدام جدول الاستقصاء كمرافق للعرض العملي فقد تمكنت المعلمة في المجموعة التجريبية من تدريب الطالبات على بعض من عمليات العلم: كالتنبؤ والتفسير، وضبط المتغيرات، والملاحظة، واستنتاج العلاقات. كما كانت تناقشهم أثناء تحديد العوامل ومستوياتها، والمقارنة بين تنبؤاتهم ومشاهداتهم. إن هذا يقدم حلا لبعض من الصعوبات التي بينها معلمو العلوم لاستخدام التعلم بالاستقصاء (Gardiner & Fargher, 1997 ;Al-Balushi, 1998 ;Lawson, 1995).

في المقابل فإنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي لمادة العلوم، وهذا يتفق مع دراسة ماثيس وناكايام (Matheis & Nakayam, 1988)، ودراسة تريتر وجونز (Tretter & Jones, 2003) حول فاعلية التعلم بالاستقصاء. حتى أن متوسط التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية كان أقل منه للمجموعة الضابطة، وهذه هي النتيجة نفسها التي توصلت إليها دراسة تريتر وجونز(Tretter & Jones, 2003). وقد يرجع ذلك إلى أنه خلال التدريب على جدول الاستقصاء، على الاستقصاء بشكل عام، يتم التركيز على عمليات العلم، والتي لها طبيعة مختلفة عن المخرجات التي تقيسها اختبارات الورقة والقلم والتي تُعنى بالدرجة الأساس بتحديد مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم. وقد يصعب على هذه الاختبارات الكشف عن مدى امتلاك التلاميذ للمهارات التي يتضمنها التعلم بالاستقصاء. في حين أشارت الاختبارات المصممة لقياس المهارات وعمليات العلم التي يخاطبها التعلم الاستقصائي إلى تفوق المتعلمين الذين تعلموا بهذه الطريقة (Tretter & Jones, 2003).
بالإضافة إلى ذلك فإنه قد يتطلب الحصول على فاعلية أكبر للتعلم بالاستقصاء بما يخص

التحصيل الدراسي إلى عناية أكبر بالتوسع في تطعيم النشاط الاستقصائي بفعاليات تصب في خدمة التحصيل الدراسي؛ كتقديم بدائل مختلفة من التفسيرات العلمية في نهاية كل نشاط بالإطلاع على مصادر علمية مختلفة ومتنوعة تمكن التلميذ من توسيع حصيلته المعرفية اللازمة لتفوق أكبر في مقاييس التحصيل الدراسي (Ertepinar & Geban, 1996; Shymansky, Hedges & Woodworth, 1990; Haury, 1993).

التوصيات

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

١. على معلمي العلوم استخدام جدول الاستقصاء لإعادة تنظيم إجرائهم للأنشطة العملية بحيث يتيحون فرصة لتلاميذهم لممارسة عمليات العلم.

٢. الاستمرار في تدريب المتعلمين على عمليات العلم حتى في حالة عدم توافر الأدوات والمواد، وأثناء العروض العملية للمجموعات الكبيرة باستخدام جدول الاستقصاء بالطريقة التي تم توصيفها في هذه الدراسة.

٣. تضمين جدول الاستقصاء في الأنشطة المعملية في كتب العلوم لإتاحة الفرصة للمتعلم للتفكير والبناء على ماتعلمه سابقا، وليصبح منظما تخطيطيا لخبراته العملية.

٤. تكثيف البحوث على الطرق المشابهة لجدول الاستقصاء والتي تقدم حلولا لبعض من مشاكل التعليم في الدول النامية وعلى رأسها ازدحام الصفوف، وندرة المواد والأدوات.

٥. إجراء دراسات حول تنظيم العمل المخبري على المستوى الجامعي باستخدام جدول الاستقصاء.

المراجع

البلوشي، محمد علي محمد. (٢٠٠٤). **فاعلية استخدام خريطة الشكل "Vee" في تدريس العلوم على التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف التاسع من التعليم العام**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

حسين، كنانه فنجري. (١٩٩٧). **أثر استخدام المدخل الكشفي في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات البحث العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وفهمهم لطبيعة العلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جنوب الوادي، مصر.

خطايبة، عبدالله. (٢٠٠٥). **تعليم العلوم للجميع**. عمّان: دار المسيرة.

رواشدة، ابراهيم وخطايبة، عبدالله. (١٩٩٨). مهارات العمليات العلمية لدى طلبة المرحلة الإلزامية في الأردن في ضوء متغيرات تعليمية تعلمية. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٤**(٢)، ٢٤٩-٢٧٨.

زيتون، كمال عبدالحميد. (٢٠٠٢). **تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

السيفي، سعيد عبدالله. (٢٠٠٢). **قياس عمليات العلم لدى طلبة التعليم العام بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الشعيلي، علي هويشل وخطايبة، عبدالله محمد. (٢٠٠٣). عمليات العلم الأساسية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٤**(١)، ١٥٥-١٩٥.

العبري، فاطمة سيف. (٢٠٠٤). **أثر التدريس بالاكتشاف في تحصيل العلوم وتنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف التاسع من التعليم العام.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

مارتن، رالف وسيكستون، كولين ووينغنر، كي وجيرلوفيتش، جاك. (١٩٩٨). **تعليم العلوم لجميع الأطفال.** (ترجمة غدير زيزفون، وهاشم إبراهيم، و عبدالله خطايبة). دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

النجدي، أحمد وراشد، علي وعبدالهادي، منى. (١٩٩٩). **تدريس العلوم في العالم المعاصر**. القاهرة: دار الفكر العربي.

Abd-El-Khalick, F., BouJaoude, S., Duschl, R. A., Hofstein, A., Lederman, N. G., Mamlok, R., Niaz, M., Treagust, D., & Tuan, H. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. **Science Education, 88** (3), 397-419.

Al-Balushi, S.M. (1998). **Science teachers' perceptions regarding the integration of both inquiry and science applications approaches into their laboratory activities.** Unpublished Master Thesis, Iowa Ciry, IA, USA, The University of Iowa.

American Association for the Advancement of Science [AAAS]. (1990). **Science for all Americans**. New York: Oxford University Press.

American Association for the Advancement of Science [AAAS], (1993). **Benchmarks for scientific literacy**. New York: Oxford University Press.

Bernstein, J. (2003). A Recipe for inquiry. **The Science Teacher**, **70** (6), 60-63.

Brown, F.S. (1996). **The effect of an inquiry-oriented environmental science course on preservice elementary teachers' attitudes about science**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393697)

Chiappetta, E. (1997). Inquiry-based science. **The Science Teacher**, **64** (7), 22-26.

Ertepiner, H. ,& Geban, O. (1996). Effect of instruction supplied with the investigative-oriented laboratory approach on achievement in a science course. **Educational Research**, **38** (3), 333-341.

Gardiner, P., & Fargher, P. (1997). **The quantity and quality of biology laboratory work in British Columbia high schools**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED406173)

Haury, D. (1993). **Teaching science through inquiry.**(ERIC Document Reproduction Service No. ED359048)

Lawson, A.E. (1995). **Science teaching and the development of thinking.** Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Matheis, F., & Nakayam, G. (1988). **Effects of a laboratory-centered inquiry program on laboratory skills, science process skills, and understanding of science knowledge in middle grades students.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED307148)

National Research Council (NRC) (1996). **National Science Education Standards**. Washington, D.C: National Academy Press.

National Research Council (NRC) (2000). **Inquiry and the National Science Education Standards**. Washington, D.C.: National Science Academy.

National Science Resources Center (NSRC) (1997). **Science for all children**. Washington, D.C: National Academy Press.

National Science Teachers Association (NSTA) (2003). **Standards for science teacher preparation.** Retrieved from the World Wide Web: www.NSTA.org, Retrieved 5/11/2004.

Novak, J.D. (1998). **Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Radford, D.L., & Ramsey, L.L. (1996). **Experiencing scientific inquiry and pedagogy: A model for inservice training for science education reform.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED394820)

Roth, W., & Roychoudhury, A. (1993). The development of science process skills in authentic contexts. **Journal of Research in Science Teaching, 31**(3), 293-318.

Schwartz, R.S.; Lederman, N.G., & Crawford, B. A. (2004). Developing views of nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. **Science Education, 88** (4), 610-645.

Shepardson, D.P. (1997). The nature of student thinking in life science laboratory. **School Science and Mathematics, 97**(1), 37-44.

Shymansky, J., Hedges, L., & Woodworth, G. (1990). A reassessment of the effects of inquiry-based science curricula of the 60's on student performance. **Journal of Research in Science Teaching, 27**(2), 127-144.

Tretter, T.R., & Jones, M.G. (2003). Relationships between inquiry-based teaching and physical science standardized test scores. **School Science and Mathematics, 103** (7), 345-350.

Wolfinger, D.M. (2000). **Science in the elementary and middle school**. New York: Longman.

التوافق مع المجتمع الجامعي وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المرج

د. عبد الحسين رزوقي الجبوري
قسم العلوم السلوكية - جامعة المرج
الجماهيرية العربية الليبية

أ.سيف الدين هاشم الحمداني
قسم العلوم السلوكية - جامعة المرج
الجماهيرية العربية الليبية

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

التوافق مع المجتمع الجامعي وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المرج

د. عبد الحسين رزوقي الجبوري
قسم العلوم السلوكية - جامعة المرج
الجماهيرية العربية الليبية

أ.سيف الدين هاشم الحمداني
قسم العلوم السلوكية - جامعة المرج
الجماهيرية العربية الليبية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين التوافق مع المجتمع الجامعي والاتجاه نحو التخصصات الدراسية ، والجنس ، والسنة الدراسية ، والتخصص ، وبيئة السكن والقسم الذي يدرس فيه الطالب. أُجري البحث على عينة مكونة من (٤١٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة المرج، وقد طبق على هذه العينة مقياس الاتجاهات نحو التخصص ، ومقياس التوافق مع المجتمع الجامعي .

دلت نتائج تحليل البيانات على أن التوافق مع المجتمع الجامعي والاتجاه نحو التخصصات الدراسية كان إيجابياً، وأن هناك تأثيراً معنوياً في إحداث التوافق يتمثل في الاتجاه نحو التخصص ، ومستوى السنة الدراسية في الجامعة ، أما باقي المتغيرات فليس لها أي تأثير معنوي في إحداث هذا التوافق ، بمعنى أنه كلما تقدم الطالب في دراسته الجامعية كلما ازداد توافقه في المجتمع الجامعي.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠/٦/٢٠٠٤م * تاريخ قبوله للنشر ٧/٦/٢٠٠٥م

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

Adjustment with the University Community and its Relationship with Attitudes and Some Variables of the Students of Al-marj University

Dr. Abdul Hussein R. Al-Jibouri
Dept of Behavior Sciences
Al-marj University -Libia

Saifaldin H. Al- Hamadani
Dept of Behavior Sciences
Al-marj University -Libia

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between the level of students' adjustment with the university community and attitudes toward major, gender, level of study, major, place of living, and department affiliation. A sample consisting of 410 students studying at Al-marj University participated in this study. Two instruments were applied on this sample: attitudes towards major and adjustment with the university community.

Data analysis revealed that the adjustment with the university community, and attitudes towards major were positive. It also revealed that there is a significant effect in achieving this adjustment towards major by the attitude and level of study at the university. This means that with the advancement in university learning, student's adjustment increases. With reference to the other variables, they didnot have any significant effect.

التوافق مع المجتمع الجامعي وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المرج

د. عبد الحسين رزوقي الجبوري
قسم العلوم السلوكية -جامعة المرج
الجماهيرية العربية الليبية

أ.سيف الدين هاشم الحمداني
قسم العلوم السلوكية -جامعة المرج
الجماهيرية العربية الليبية

المقدمة:

يُعد مفهوم التوافق (Adjustment) من أكثر المفاهيم شيوعاً واستخداماً في علم النفس وعلم الاجتماع على السواء، إلا أنه أُستخدم للتعبير عن معان متعددة، فمثلاً يُستخدم كعملية (Process)، وحالة (State) في آن واحد. فهو عمليّة، لأنه يتضمن نوعاً من النشاط الذي تثيره متطلبات أو حاجات معينة تُلائم الكائن الحي ويتفاعل عن طريقها مع البيئة المحيطة به. كما أنه حالة، لأنه يُستخدم في الإشارة إلى النتيجة النهائية لمثل هذه التعديلات والأنشطة التي يتوصل إليها الكائن الحي (الكردي، ١٩٨٠).

وفي التصور السيكومتري لمتصل التوافق، فإن الظواهر النفسية تتوزع في المجتمع توزيعاً اعتدالياً وفق متصل كمي، يبدو القطب الإيجابي فيه شيوع الظاهرة (بالنسبة للظواهر الإيجابية)، والقطب السلبي فيه يدل على انحسار الظاهرة، ويمكن تحديد القطب الإيجابي للتوافق كمؤشر على تَمتع الفرد بتوافق جيد، في حين يدل القطب السلبي على سوء توافقه.

وفيما يتعلق بنظريات التوافق النفسية، تُعدُّ وجهات نظر علماء التحليل النفسي في تفسير التوافق متنوعة، فقد فسر فرويد (Freud) أن الشخص المتوافق يمتاز بقوة الأنا، وقدرته على العمل وحب الآخرين (Winer & Potpan, 1970)؛ في حين يركز يونجو (Youngue, 1983) على توافق الفرد من خلال شخصيته التي تشمل اتجاهات متصارعة أو ذات قطبين، وهذا التصارع يمكن أن يحل في التوازن بين ميوله الانطوائية والانبساطية (جابر، ١٩٨٦). أما آدلر (Adler) (المشار اليه في داود والعبيدي، ١٩٩٥) فيعتقد أن الفرد ينمو ولديه اهتمام اجتماعي يتركز في رغبته في السيطرة على الآخرين، وإن تحقق له ذلك، يكون مؤشراً على توافقه وإن الآخرين ينصاعون نحوه . وتركز النظريات السلوكية على أهمية التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد في عملية التوافق، وأوضح بارك (Park, 1992) أن الإثابة هي الأساس في التقرب والابتعاد عن الآخرين، فعلاقاتهم مرهونة بمقدار تلك الإثابة، وفي ضوء ذلك يحدث التوافق أو سوء التوافق. ويرى أصحاب النظريات الإنسانية، أن الذات المدركة تؤثر في إدراك الفرد للعالم المحيط به وفي سلوكه، يقابلها الذات المثالية التي تتضمن فكرة الفرد عن ذاته، كما يجب أن يراها أو كما يتمنى أن

يراها. في حين يذهب آخرون إلى أن توافق الفرد يعود إلى الخلو من المرض النفسي والجسمي وقدرته على أداء الأعمال والعلاقات الإيجابية وتقبل الذات الأخرى (Rajecki,1990) .

ويستخدم علماء الاجتماع التوافق على أنه التكيف الاجتماعي (Accommodation)، ويقصد به التفاعل الذي يهدف إلى التوفيق بين الجماعات، بحيث يتفهم كل طرف من الأطراف أفكار ومشاعر واتجاهات الطرف الآخر، ليحدث بينها تقارب يؤدي إلى تحقيق مصالح مشتركة، ويحدث في مجالات الحياة مثل التكيف بين الرؤساء والمرؤوسين. ويبدو أن الطبقات الاجتماعية لها تأثير في عملية التوافق حسب الطبقة التي يُصنف فيها الفرد، وكذلك حسب المجتمعات بطبيعة الحال، وحتى الأقلية في المجتمع يتأثر توافقها بحجم وجودها في المجتمع (عبد اللطيف، ١٩٩٠). لذا فالنظرية الاجتماعية تؤكد على موقع الفرد في إحداث التوافق.

أما فيما يتعلق بمفهوم الاتجاه، فقد قام كل من آجزين وفيشباين (Ajzen & Fishbein, 1977) بمراجعة التعاريف المختلفة لمفهوم الاتجاه، وتبين لهما أنه يوجد ما يقارب ٥٠٠ تعريف إجرائي للاتجاهات، مختلفة عن بعضها. أنّ تعريف الاتجاه تمّ بأكثر من معنى في ٧٠٪ من مجموع ٢٠٠ دراسة، واختلفت نتائج هذه الدراسات حسب التعريف الإجرائي المستخدم. وركز كل من كرتشي وكرتشفيلد (Krech & Crachfhield, 1984) على التعامل مع الاتجاه في ضوء مكوناته الثلاثة (المعرفي والوجداني والسلوكي). إذ يحددان الاتجاه بأنه عدد من العمليات الدافعية والانفعالية والادراكية انتظمت بصورة دائمة وأصبحت تحدد استجابة الفرد لجانب من جوانب البيئة، ويعرف أصحاب هذا التوجه الاتجاه بأنه عبارة عن نسق أو تنظيم له مكونات ثلاثة: معرفية (Cognitive) ووجدانية (Affective) وسلوكية أو نزوعية(Behavioral) في درجات القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه. فالمكون المعرفي يشمل معتقدات الفرد أو أفكاره أو تصوراته ومعلوماته. أما المكون الوجداني فيشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع معين. في حين يتعلّق المكون السلوكي باستعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهاته (نشواتي، ١٩٩٣). ويرى راجيكي (Rajecki,1990) أن هناك اتساقاً بين المكونات الثلاثة، فلكي يكتسب الفرد اتجاهاً معيناً لا بد أن يبدأ بتكوين تصور معرفي عن الموقف الذي يواجهه ، إذ يتضمن معلومات وخبرات جديدة تؤدي إلى تغيير في الناحية الوجدانية لديه. ويبدو إما مقبلاً وإما مدبراً للموضوع الذي هو بصدده، وهذا يتضمن المكون السلوكي لديه. إن هذه العلاقة بين المكونات الثلاثة تساعد على فهم الاتساق بين الاتجاه والسلوك، فكلما كانت متسقة أمكن التنبؤ بالسلوك، وحينما تكون غير متسقة فهنا يكون التنبؤ بالسلوك ضعيفاً.

وبالنسبة للدراسات السابقة التي اهتمت بقياس التوافق، فقد توصلت دراسة الخالدي (١٩٧٢) إلى أن التوافق يرتبط ارتباطاً موجباً مع التفوق الدراسي. أما دراسة الطواب

(١٩٧٤) فقد أظهرت نتائجها أنه كلما زادت مشكلات التوافق انخفض مستوى تحصيل الطلاب، في حين لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في جميع أبعاد التوافق. وفي دراسة جونسون (Johnson, 1978) وجد أن الطلاب الذين يقيمون مع ذويهم، سواء كانوا في المدينة نفسها التي توجد فيها الجامعة أم كانوا يسكنون قريباً منها، يكون مدى توافقهم مع المجتمع الجامعي أكبر. وأظهرت نتائج دراسة روني (Roney, 1979) أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين مستوى التحصيل ومستوى التوافق. وفي دراسة فيرا (Viera, 1980) ظهر أن مستوى التحصيل يزداد بزيادة مستوى التوافق، أما دراسة شيرني وآخرين (Scherini, 1980) فقد توصلت إلى أن هناك فروقاً في مدى التوافق الجامعي بين الطلاب المقيمين في المدينة التي توجد فيها الجامعة وبين الطلاب الذين انحدروا من خارج المدينة. وتوصلت دراسة بارك (Park, 1982) إلى أن الطلاب الأعلى تحصيلاً كانوا أكثر توافقاً، فضلاً عن أن الذكور أكثر توافقاً من الإناث، وتوصلت دراسة هاريز وانطوان Anttonen & Harris) (المشار إليهما في عبد اللطيف، ١٩٩٠) أن الطلاب أكثر توافقاً مع المجتمع الجامعي، وقد أظهرت دراسة الليل (١٩٩٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق مع المجتمع الجامعي تبعاً لمتغيرات الدراسة، إلا فيما يتعلق بمتغيري النوع والإقامة في المدينة التي توجد فيها الجامعة.

أما بالنسبة للدراسات السابقة التي اهتمت بقياس الاتجاهات، فقد توصلت دراسة كارتر (Carter, 1976) إلى أن الطلبة الذين لديهم مستوى دراسي جيد، في نفس الوقت لديهم اتجاه ايجابي نحو برامجهم الدراسية، وفي دراسة العيسوي (١٩٨٦) ظهر أن ٢٥,١٪ من الطلاب سبق لهم الالتحاق بالجامعة وتعثروا في الدراسة، وأن ٢٩,٢٪ من الطلاب لم تكن لديهم معرفة بطبيعة الدراسة والموضوعات في القسم الذي اختاروه، وأن ٤,٧٪ من الطلاب كانت معرفتهم كاملة ودقيقة بموضوعات الدراسة، واختلفت النسب بين طلبة الأقسام فيما يخص اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية، وتبين من الدراسة أن ٧٣,٧٪ من الطلبة يرون أن الدراسة في أقسامهم تتماشى مع رغبتهم الشخصية. وتوصلت دراسة ميخائيل (١٩٨٩) إلى أن الطلاب لديهم إدراك موجب للعوامل التي تؤثر على اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية المختلفة في الرياضيات والعلوم واللغة العربية واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية، وأن زيادة عدد السنوات الدراسية الجامعية ليس لها دلالة إحصائية في إدراك الطلاب للعوامل التي تؤثر على اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية، وفي دراسة التل(١٩٩١) ظهر أن اتجاهات طلبة جامعة اليرموك إيجابية نحو علم النفس، وأن اتجاه الإناث أكثر إيجابية. وقد أجريت دراسة في جامعة المرج (محمد ، ومسعود، وسعد، وخالد، وعمر، ١٩٩٨) أظهرت أن الإناث لديهن اتجاه إيجابي نحو التخصص الدراسي أكثر من الذكور ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة الأقسام العلمية والأدبية نحو تخصصاتهم الدراسية، ويبدو من الدراسات السابقة أن التحصيل يتأثر بالتوافق

والاتجاهات، ولكن هذه التأثيرات تبقى محتاجة إلى الكشف عن علاقة التوافق بالاتجاهات والمتغيرات ذات الصلة بالعملية التربوية في بيئة الطالب الاجتماعية والانفعالية والمعرفية، وهذا يتطلب مزيداً من الدراسات في الكشف عن تلك المتغيرات.

مشكلة البحث:

تتأثر شخصية الطالب الجامعي ببيئته المادية والاجتماعية وتؤثر فيها، ويبدوالطالب في تفاعل ديناميكي يعود إلى عدة عوامل منها، تكوينه البيولوجي، وبعضها يعود إلى مقومات حالته السلوكية، إذ تُعد شخصيته المحصلة النهائية لهذا التفاعل، وبهذا تكون المصدر الرئيس لجميع المظاهر النفسية. وفي عملية التوافق يمكن أن تكون عدة متغيرات مسئولة عن إحداث التوافق، أو سوء التوافق، تبعاً لإسهامات كل متغير. والبحث الحالي حدد مجموعة من المتغيرات هي: الاتجاه نحو التخصص، والنوع، والسنة الدراسية، والتخصص الدراسي، وسكن الطالب (ريف، مدينة)، والقسم العلمي الذي يدرس فيه الطالب: هل تم تغييره من قبل الطالب، أم لا. ويحاول البحث الحالي الكشف عن هذه المتغيرات، هل يمكن أن تكون مُتنبئة في التوافق الجامعي؟ أم لا؟ والبحث الحالي سيحاول الإجابة عن هذه التساؤلات.

أهداف البحث وأسئلته:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى التوافق مع المجتمع الجامعي وعلاقته بالاتجاه نحو التخصص الدراسي وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المرج من خلال الاجابة عن التساولات التالية:

١-ما مستوى اتجاهات طلبة الجامعة نحو تخصصاتهم الدراسية؟

٢-ما مستوى التوافق مع المجتمع الجامعي لدى طلبة الجامعة ؟

٣-هل توجد علاقة بين التوافق مع المجتمع الجامعي،وكل من الاتجاه نحو التخصصات الدراسية، والنوع (ذكر، أنثى)، والسنة الدراسية (ثانية، ثالثة، رابعة)، والتخصص (علمي، أدبي)، والسكن (ريف، مدينة)، والقسم الذي يدرس فيه الطالب (تم تغييره، لم يتم تغييره)؟

أهمية البحث:

تحظى مرحلة الشباب، بصورة عامة، ومرحلة الجامعة، بصورة خاصة، باهتمام من المجتمع، هذا الاهتمام لم يأتِ عن فراغ، وإنما ينطلق من حقيقة هي أنه، كلما زاد الاهتمام بالشباب، ومنهم طلبة الجامعة، ستكون النتائج إيجابية، إذ سيظهر منهم قادة المستقبل الذين يقع عليهم العبء الأكبر في بناء المجتمع ومجابهة التحديات التي تواجههم، ويجب ألا يقتصر هذا الاهتمام على الجانب المعرفي في مجال التحصيل والتفوق، وإنما يجب أن يمتد إلى الجانب الانفعالي في شخصية الطالب الجامعي، هذا الجانب لو تعرض إلى بعض الخلل أو

الضغوط ستكون آثاره سلبية دون أدنى شك على الجانب المعرفي، فلا بد أن يُعطى الأسبقية في الاهتمام والتعامل، فالتوافق الجامعي يُعد مطلباً أساسياً لنجاح الطلبة في دراستهم الجامعية، ولا بد أن نبحث عن العوامل التي تُسهم في إحداثه من خلال التعرف إلى احتياجاتهم والمعوقات التي تحول دون ذلك، ومحاولة تذليلها بما يجعلهم طلبة ذوي إنجاز عالٍ في تحصيلهم الدراسي، فتلاؤم الطالب الجامعي مع بيئته والرضا عنها يتطلب إشباعاً لحاجاته بما يتفق ومتطلبات الواقع الذي يعيشه، وما تتوقعه الجامعة من الطلبة الدارسين فيها.

إن التوافق يبدو من خلال التكيف(Adaptation) والرضا(Satisfaction)، ولا يتحقق التوافق بمجرد تكيف الفرد مع بيئته، ما لم يصاحبه الرضا عنها ويتقبلها ويشعر بالسعادة (الشرقاوي، ١٩٨٣).

تأسيساً على ما تقدم نقول: يتأثر الإنجاز الدراسي للطالب بعوامل متنوعة منها توافق الطالب، ولما كان التوافق الجامعي له دور حاسم في حياة الطالب، حيث يُسهم فيه عدة عوامل منها الاتجاه نحو التخصص الدراسي، وتحديد درجة توافقه مع المجتمع الجامعي، لذا فإن دراسة الاتجاه نحو التخصص لا تقلّ أهمية عن دراسة التوافق في تحقيق الإنجاز الدراسي للطالب، لذا فإن موضوع الاتجاهات شغل مكاناً بارزاً في دراسات علم النفس الاجتماعي المعاصر، ونجد الكثير من البحوث التي تجرى في هذا المجال في الوقت الحاضر، وكَشفُ طبيعة الاتجاهات السلبية والإيجابية لدى الطالب الجامعي يكون مدخلاً لتطوير التدريس الجامعي، لذا فإن تعديل الاتجاهات السلبية نحو التخصص الدراسي إلى اتجاهات إيجابية مهم في تحقيق رضا الطالب عن دراسته، وقد يؤدي استمرار الاتجاهات السلبية إلى تغيير الطالب للتخصص الذي قبل فيه، وهذا في حقيقته إهدار للوقت والجهد والمال، أما في حالة استمراره دون تغييره لتخصصه فمن المحتمل أن تظهر مظاهر سلبية منها المشكلات الانفعالية، وكثرة الغياب أو عدم الالتزام ومن ثَمَّ ستكون نتيجته الرسوب.

ومما تقدم، تنطلق أهمية البحث المتمثلة في أن سلوك الطالب الجامعي، ووجهة نظره إلى المواد الدراسية التي يدرسها لو حققت له التوافق المطلوب بين أهدافه المثالية التي كان يتوقع أن تحققها الدراسة الجامعية له وأهدافه الواقعية، أي بين ما يطمح إليه، وبين ما يتعامل معه بالفعل، فإن هذا التطابق يحقق نظرة إيجابية لمواده الدراسية، ومن ثَمَّ ترتفع درجة الرضا عن دراسته، وهذه الاتجاهات الإيجابية يمكن أن تُسهم في إحداث التوافق الجامعي، وستكون تصرفاته سليمة، ويمكن أن تكون مؤشراً على سلوك جيد وفهم لما حوله بشكل أفضل، وكما هو معلوم فإن الصحة النفسية للطالب الجامعي، هدفها جعل الطالب ايجابياً ومنجزاً لإعداده كرجل الغد وصانع المستقبل، وكلما زاد الاهتمام به، تكون فرص النجاح أمامه أكبر وأفضل، إذ وُجد أن هناك علاقة إيجابية بين التوافق والتحصيل، مما يُمكن الطالب أن ينهي دراسته الجامعية في وقتها المحدد.

مصطلحات البحث:

* **التوافق مع المجتمع الجامعي:** ويعني التوجه نحو إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والشعور بالاستمتاع بتلك العلاقات، وتتضمن أربعة أبعاد رئيسة هي: البعد الاجتماعي، والبعد الانضباطي، والبعد الانفعالي، والبعد الدراسي (الليل، ١٩٩٣).

* **سوء التوافق مع المجتمع الجامعي:** يظهر ذلك في ميل الطالب إلى التأخر الدراسي المتمثل بالرسوب والسلوك العدواني والتمارض والتسرب وسوء العلاقة بين الطالب وزملائه وأساتذته والغياب المتكرر (زهران، ١٩٧٨).

* **الاتجاه نحو التخصصات الدراسية:** هو مفهوم يطلق على مجموعة استجابات الطالب الجامعي التي تتمثل في قبوله أو رفضه لتخصصه الدراسي على مقياس الاتجاهات نحو التخصصات الدراسية الذي طُبق عليه.

الطريقة والاجراءات

عينة البحث:

يقتصر البحث على طلاب وطالبات الأقسام الأدبية والعلمية للمراحل الدراسية الثانية والثالثة والرابعة للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ في جامعة المرج من الساكنين داخل مدينة المرج وخارجها، وربما جاءت أعداد الطلبة متفاوتة بين قسم وآخر، أو بين الذكور والإناث وهذا يرجع إلى نظام القبول، إضافة إلى طبيعة المجتمع الجامعي الذي تكون الغالبية فيه من الإناث، كما أنه يخضع أيضاً لمعايير النجاح والرسوب، حيث تألفت عينة البحث من (٤١٠) طالب وطالبة سحبت عشوائياً من مجتمع جامعة المرج، ومن مختلف الأقسام العلمية والأدبية، وقد روعي في سحبها تمثيلها لمتغيرات البحث الرئيسية (النوع، السنة الدراسية، التخصص)، أما المتغيرات الأخرى، ولصعوبة ضبطها، فقد تم تحديدها من خلال استمارة البحث وهي السكن (ريف، مدينة)، والقسم (مستمر في نفس القسم، تم تغييره بعد القبول)، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)

يبين توزيع عينة البحث حسب النوع والسنة الدراسية والتخصص

النوع	علمي		أدبي		المجموع
السنة الدراسية	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
السنة الثانية	١١	٤٤	٦١	١٠٠	٢١٦
السنة الثالثة	١٥	١٠	٣٣	٤٦	١٠٤
السنة الرابعة	١	١٩	٣٠	٤٠	٩٠
المجموع	٢٧	٧٣	١٢٤	١٨٦	٤١٠

أداتا البحث:

١- مقياس اتجاهات طلبة كلية الآداب والعلوم / المرج نحو تخصصاتهم الدراسية:

اعتمد البحث الحالي على مقياس الشريف وآخرين (١٩٩٦) ويتكون المقياس من (٤٤) فقرة، تتدرج فيه الإجابة تدرجاً خماسياً ويتوافر في هذا المقياس مؤشران لصدقه هما صدق المحتوى والصدق المرتبط بالمحك، من خلال حساب تميز الفقرات، في حين أُستخدمت معادلة الفاكرونباخ لاستخراج الثبات الذي بلغ ٠,٧٨، واستخدم البحث الحالي معادلة جوتمان لحساب الثبات على عينة مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة و قد بلغ ٠,٨٢.

٢- مقياس التوافق مع المجتمع الجامعي:

أعد الليل (١٩٩٣) مقياس التوافق مع المجتمع الجامعي، ويضم هذا المقياس أربعة أبعاد هي الاجتماعي والانضباطي والانفعالي والرضا عن الدراسة، ويتكون من (٤٤) فقرة بتدرج ثنائي (نعم، لا)، ويتوافر للمقياس صدق التكوين الفرضي، باستخدام معامل الارتباط بين الأبعاد والمجموع الكلي أولا، ومعامل الارتباط بين كل فقرة ومجموع البعد ثانياً، أما ثبات المقياس فقد استُخرج بأسلوب التجزئة النصفية وبلغ ٠,٨٧ ، في حين استخدم البحث الحالي معادلة جوتمان على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وبلغ ٠,٨٩.

إجراءات البحث:

قام الباحثان بتطبيق المقياس الأول والثاني معاً على عينة البحث بصورة جماعية، وأُعدت استمارات لتفريغ الاستجابات، وأظهرت عملية التصحيح أن مدى الدرجات يتراوح بين (٦٤-٢١٥) لمقياس الاتجاهات وبانحراف معياري مقداره (٢٦,٢٧) درجة، في حين يتراوح مدى الدرجات بين (٤٤-٨٦) لمقياس التوافق وبانحراف معياري (٦٥,٦).

عرض النتائج ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفقاً لترتيب اسئلة البحث وهي على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات طلبة الجامعة نحو تخصصاتهم؟

للاجابة علي هذا السؤال استُخدم الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، وبمقارنة المتوسط النظري للمقياس البالغ (١٣٢) مع متوسط العينة (٦٦,١٥٩) (عودة والخليلي، ١٩٨٨)، بلغت ت المحسوبة (٥٤٩,٢٠)، في حين ت الجدولية بدرجة حرية (٤٠٩) ومستوى معنوية (٠٥,٠) تساوي (٩٦٠,١)، وحيث إن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية فإننا نرفض فرضية العدم التي تدعي عدم إيجابية اتجاهات طلبة الجامعة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة ميخائيل (١٩٨٩) ودراسة الديب (١٩٨٩) ودراسة التل (١٩٩٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ هناك رغبة شديدة لدى طلبة الجامعة للمواد التي يدرسونها وهناك قناعة بأن القسم يلبي طموحاتهم العلمية.

السؤال الثاني:ما مستوى التوافق مع المجتمع الجامعي لدى طلبة الجامعة؟

تم تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة، وبمقارنة المتوسط النظري للمقياس البالغ (٦٦) درجة مع متوسط العينة (٥٤,٧٠)، حيث وُجدت ت المحسوبة (٨٤,١٣)، وهي أعلى من ت الجدولية بدرجة حرية (٤٠٩) التي هي (٩٦٠,١)، وحيث إنّ ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية فإننا نرفض فرضية العدم، أي أن هناك توافقاً كبيراً مع المجتمع الجامعي لدى طلبة الجامعة، ويلاحظ من الدراسات السابقة مثل دراسة ستونر (١٩٨١) ودراسة وهاريس وانطوان (Harris & Anttonen ,1985)، ودراسة الليل (١٩٩٣)، أن هناك فروقاً بين الطلاب والطالبات في التوافق مع المجتمع الجامعي.

إن توافق طلبة جامعة المرج مع الأقسام قد يعود إلى نظرة الطالب والطالبة للجامعة على إنها مكان لتلقي المعرفة، ونظرة المجتمع الإيجابية لطلبة الجامعة، وقد يعود إلى أن الطالب الجامعي ينظر إلى الجامعة كوسيلة مهمة لالتحاقه بسوق العمل بوظيفة تحقق له مكانة اجتماعية مقبولة.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين التوافق مع المجتمع الجامعي وكل من المتغيرات الآتية: الاتجاه نحو التخصص الدراسي، النوع (ذكر، أنثى)، السنة الدراسية (الثانية، الثالثة، الرابعة)، التخصص (علمي، أدبي)، القسم (مستمر في نفس القسم، تم تغييره بعد القبول)، السكن (ريف، مدينة)؟

و للاجابة عن هذا السؤال استُخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Analysis Multiple of Linear Regression) وبافتراض التوافق كمتغير تابع، وكل من الاتجاه نحو التخصص الدراسي والنوع والسنة الدراسية والتخصص والقسم والسكن كمتغيرات مستقلة. الجدول رقم (٢) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار الخطي المدروس

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الانحدار	٦	١٥٣٥,٨٠٧	٢٥٥,٩٦٨	٥,٨٧٠	٠,٠٠٠*
البواقي	٤٠٣	١٧٥٧٢,٠٩٧	٤٣,٦٠٣		
الكلي	٤٠٩	١٩١٠٧,٩٠٥			

وبمقارنة ف المحسوبة مع ف الجدولية بدرجة حرية (٦ و ٤٠٣) وبمستوى معنوية (٠,٠٥) التي تساوي (٢,١٠)، وحيث إن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية، فإننا نرفض فرضية العدم التي تدعي عدم وجود تأثير معنوي للمتغيرات المستقلة مجتمعةً على المتغير التابع، أي أن هناك تأثيراً معنوياً للمتغيرات المستقلة المتمثلة بالاتجاه نحو التخصص الدراسي والنوع والسنة الدراسية والتخصص والقسم والسكن مجتمعةً على التوافق.

وللحصول على مدى تأثير كل متغير مستقل على المتغير التابع، استُخدم اختبار ت، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

اختبار "ت" لمتغيرات الدراسة في نموذج الانحدار الخطي المتعدد

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار β	الخطأ المعياري لمعاملات الانحدار	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الحد الثابت	٦٢,٧٠٦	٨,٩٢٢	٧,٠٢٨	٠,٠٠٠*
الاتجاه نحو التخصص	٠,٠٦٥٨٢	٠,٠١٢	٥,٤٣٣	٠,٠٠٠*
النوع	-٠,٣٢٩	٠,٣٤٨	-٠,٩٤٦	٠,٣٤٥
السنة الدراسية	٠,٨٢٩	٠,٤٠٤	٢,٠٤٩	٠,٠٤١*
التخصص	٠,٤٢٢	٠,٣٨٥	١,٠٩٥	٠,٢٧٤
القسم	-٠,٤٣٨	٠,٥٢٩	-٠,٨٢٨	٠,٤٠٨
السكن	-٠,٠٩٨٢٨	٠,٥١٢	-٠,١٩٢	٠,٤٠٨

ومن خلال الجدول رقم(٣) ظهر لنا أن هناك تأثيراً معنوياً عالياً جداً للمتغيرات المستقلة المتمثلة بالاتجاه نحو التخصص والسنة الدراسية على حدة في نموذج الانحدار الخطي المتعدد على المتغير التابع المتمثل بالتوافق، أما بقية المتغيرات المستقلة فلم تظهر أي تأثير معنوي على متغير التوافق.

يبدو من الجدول رقم (٣) أن الاتجاه نحو التخصص الدراسي له تأثير في إحداث التوافق، وهذا يعني أن المكون المعرفي والمكون الانفعالي والمكون السلوكي للاتجاه مجتمعةُ لها إسهام مهم في دراسة الطالب في الجامعة وتحقيق التوافق له، ولم يقتصر ذلك على هذا المتغير بل تعداه إلى إسهام السنة التي لها تأثير أيضاً في التوافق، إذ يبدو أنّه كلما تقدم الطالب في دراسته ازداد توافقه في الجامعة، أما بقية المتغيرات الأخرى فليس لها أي تأثير في التوافق مع المجتمع الجامعي.

التوصيات والمقترحات:

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بالآتي :

١. ضرورة استحداث مكتب للإرشاد التربوي والنفسي لدراسة مشكلات الطلبة دراسياً والحد منها.
٢. الكشف الدوري لاتجاهات الطلبة نحو التخصصات الدراسية لمعرفة مستواها لدى الطلبة ومعالجة الاتجاهات السلبية إن وُجدت.
٣. نقترح القيام بدراسة أخرى تُؤخذ فيها متغيرات أخرى مثل طرائق التدريس الجامعي والحالة الاقتصادية للطالب الجامعي.

المراجع:

التل، شادية أحمد. (١٩٩١). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس، بنيتها وقياسها. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٦** (٣)، ٥٩–٨٨.

جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٨٦). **نظريات الشخصية**. القاهرة: دار النهضة العربية.

الخالدي، أديب محمد علي. (١٩٧٢). **دراسة للعلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية العراقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

داود، عزيز حنا والعبيدي، ناظم هاشم.(١٩٩٥). **علم نفس الشخصية**. بغداد: مطابع التعليم العالي.

الديب، علي محمد. (١٩٩٥). دراسة للاتجاهات نحو التخصص في اللغة العربية لدى طلاب وطالبات كليات المعلمين بسلطنة عُمان، **مجلة كلية التربية جامعة القاهرة، ١٦** ، ١٦٢–١٧٢.

زهران، حامد عبد السلام .(١٩٧٨). **الصحة النفسية والعلاج النفسي** (الطبعة الثانية). القاهرة: عالم الكتاب.

الشرقاوي، مصطفى خليل .(١٩٨٣). **علم الصحة النفسية**. بيروت: دار النهضة العربية.

الطواب، سيد محمد محمود. (١٩٧٤). **السلوك التوافقي وعلاقته بنجاح طلاب دور المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد .(١٩٩٠). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. بيروت: دار النهضة.

عودة ، أحمد سليمان والخليلي ، خليل يوسف . (١٩٨٨) . **الإحصاء للباحث في العلوم الإنسانية.** عمان ، الأردن : دار الفكر.

العيسوي، عبد الرحمن محمد .(١٩٨٦). **دراسة ميدانية للميول الدراسية لدى الطلبة الجامعيين في التوجيه التربوي والمهني**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الكردي، مها. (١٩٨٠)، التوافق والتكيف الشخصي والاجتماعي لدى أطفال الملاجىء. **المجلة الاجتماعية القومية**، (القاهرة) **١٧**(٣,٢)، ١١٠-١١٨.

الليل، محمد جعفر جمل. (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. **المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٣** (١)، ١٨٨-٢٢٠.

محمد، عزيزة عثمان ومسعود، فتحية سالم وسعد، صباح إبراهيم وخالد ، فايزة عمر وعمر، نعيمة عبدالجليل . (١٩٩٨) . **اتجاهات طلبة كلية الآداب والعلوم بجامعة المرج نحو تخصصاتهم** . بحث غير منشور : كلية الآداب والعلوم ، جامعة المرج ، ليبيا.

ميخائيل، ناجي ديسقورس .(١٩٨٩). أثر التمكن على إدراك طلاب كلية البحرين الجامعية للعوامل النفسية والانفعالية في اتجاهاتهم نحو المواد الدراسية. **المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٩**(١)، ٩٣-١٢١.

نشواني، عبد المجيد. (١٩٩٣). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الفرقان.

Ajzen, I., & Fishbein, M .(1977). Attitude – behavior relation: A theoretical analysis and review of empirical research. **Psychological Bulletin**, (84), 888-918.

Carter, E. H. (1976). **Study of former occupational technical students at Virginia Community Colleges**. Paper presenter at the Annual Regional Research Conferences for Secondary and Post – Secondary Vocational Education Personal.

Johnson, E. E. (1978). Student – identified stresses that relate to college life. **(ERIC Document Reproduction. Service No.** 170630).

Krech, D., & Crachffield, R. S. (1984). **Theory and problems of social Psychology**. New York **:** McGraw – Hillbook Co.Inc.

Park, C. H. C. (1982). Ethnic identification souciocultural adjustment and school achievement of Korean – American youth in Los Angeles. **Dissertation Abstracts International**, **42** (10), 4602.

Rajecki, D.W. (1990). **Attitudes.** Massachusetts: Signor Associates Inc., Pub.

Roney, L. K. (1979). The relationship of identity achievement and person-environment congruence of psychological adjustment in college women. **Dissertation Abstracts International, 40** (3), 1368.

Scherini, R., (1980). **Survey of immigrant and refugee students .** the University of California, Berkeley.

Viera, E. M. (1980). The effect of four orientation strategies on the achievement and adjustment in Puerto Rico. **Dissertation Abstracts International**, **40** (11), 5737-5738.

Winer, B. ,& Potpan, P. A. (1970). Personality chrematistics and affective reactions toward exams of superior and falling college student. **Journal of Educational Psychology**, **61** (2), 144-151.

Youngue, I. T. (1983). Student Attitude Toward Field vs. Didactic Instruction in Career Education. **Journal of EX. Education**, **51** (3), 104-107.

دراسة مقارنة بين أثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية التجارية بمملكة البحرين

د. علي عبدالرحمن لوري
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

80
المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

دراسة مقارنة بين أثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية التجارية بمملكة البحرين

الدكتور علي عبدالرحمن لوري
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

الملخص

الهدف من إجراء هذه الدراسة هو المقارنة بين أثر برنامجين لتعليم التفكير، وهما برنامج السهل، وتابا في تنمية مهارات التفكير العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق البرنامجين التجريبيين على مجموعتين تجريبيتين تتكون إحداهما من (١٧) طالبة، والأخرى من (١٨) طالبة. وقد تمت مقارنة أداء طالبات المجموعتين في الاختبارين القبلي والبعدي لقياس مهارات التفكير العليا بأداء مجموعة ضابطة تكونت من (٢٠) طالبة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين، وأداء طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح طالبات المجموعتين التجريبيتين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي. وهكذا فقد دلت النتائج على فاعلية البرنامجين في تنمية التفكير لدى عينة الدراسة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/٩/١٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٦/٢٨

A Comparative Study between the Impacts of Two Models for Teaching Thinking Skills on the Development of Secondary School Female Students' Higher Thinking Skills in the Kingdom of Bahrain

Dr. Ali AbdulRahman Loori
College of higher studies
Arabian Gulf University

Abstract

The aim of this study was to compare the impact of two models for teaching thinking skills on the development of secondary school female students' higher cognitive abilities in the kingdom of Bahrain. To achieve this goal, two experimental programs were implemented on two experimental groups each of which included 18 students. Their performances on the pre- and post-tests were compared with the performances of a control group consisting of 20 students.

The study revealed that there were statistically significant differences between the performances of the two experimental groups and the control group on the post-test in favor of the experimental groups. In addition, the results showed that there were nonstatistically significant differences between the performances of the two experimental groups. Thus, the two models had the same impact on the development of higher thinking skills.

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

دراسة مقارنة بين أثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية التجارية بمملكة البحرين

الدكتور علي عبدالرحمن لوري
كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

المقدمة والاطار النظري:

جميع المؤسسات التربويه تؤمن بأهمية تعليم التفكير للطلبة حتى يتمكنوا من التعامل بفاعلية مع المشاكل التي قد تواجههم في حياتهم في الحاضر والمستقبل. ويبدو هذا الاهتمام عند الرجوع إلى الأهداف التربوية المصوغة من قبل أصحاب القرار. وقد وضح كل من كويمبي وستنبرج(١٩٨٥) Quimby & Sternberg أهمية تعليم التفكير قائلين: "إن المعارف مهمة بالطبع، ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدا، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها" (ص ٥٣). ويوضح جروان (١٩٩٩) هذه العبارة قائلا: "وعليه، فإن تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل. ومن هنا يكتسب التعليم من أجل التفكير وتعليم مهارات التفكير، أهمية متزايدة كحاجة لنجاح الفرد وتطور المجتمع" (ص ١٦).

ولتزويد الطلبة بمهارات التفكير لابد من تقديم المهارات إليهم، وتدريبهم على استخدامها في البيئة المدرسية والحياة التي يعيشونها خارج أسوار المدرسة. ديبونو (De Bono 1994) يرى بأن مهارات التفكير لدى الفرد يمكن أن تتحسن بالتعلم والتدريب، وهو يشبه مهارة التفكير بمهارة قيادة الدرجة الهوائية أو السيارة. وكذلك يرى سترنبرج (1981) Sternberg إمكانية الكشف عن مهارات التفكير لدى الفرد وتشخيصها بدقة والعمل على تنميتها من خلال تعليمها للمتعلمين، وتوفير الفرص لهم لتطبيقها في حياتهم الدراسية والعملية، وأنه من الضروري أن تدرس مهارات التفكير عن طريق برامج واستراتيجيات موضوعة لهذا الغرض كي تتم الاستفادة من الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم (جروان، ١٩٩٩).

أهداف تعليم التفكير في المدرسة:

أشارت السرور (١٩٩٨) إلى الأهداف التالية كأهم أهداف تعليم التفكير في المدارس وذلك من خلال مسحها للأدبيات:

١ - التغيرات الهائلة التي يشهدها العالم في مختلف الجوانب الإنسانية، لأننا نعيش اليوم في عصر تكاثرت فيه المعلومات وظهرت فيه العديد من الاتصالات الإلكترونية.

٢ - إعداد الإنسان إعدادا جيدا لمواجهة ظروف حياته العملية، والتي تتشابك فيها المصالح وتزداد فيها المطالب، بحيث يتاح له المجال لاكتساب المهارات التي تجعله قادرا على التفكير في حلول للمشكلات التي تطرأ على حياته.

٣ - كثرة المعلومات وتعقدها، وبالتالي حاجة الفرد إلى تعلم القدرة على التحليل المنطقي للمعلومات الحاضرة، واتخاذ القرارات بشكل مناسب.

٤ - إدراك الفرد أهمية تعلم مهارات التفكير، حتى يستطيع التصرف بمسؤولية فعالة تجاه قضايا ومشكلات مجتمعه.

٥ - إعداد القادة لتعلم مهارات التفكير العليا، وذلك لمساعدتهم في إدارة شؤون الحياة والأفراد بكفاءة ونجاح.

برامج تعليم التفكير وأساليبه:

يذكر جروان، (١٩٩٩) أن من أشهر برامج تعليم التفيكر هي الآتية:

١ - الحل الإبداعي للمشكلات لأوسبرن Osborn's Creative Problem Solving

٢ - مهارات التفكير لتابا Taba's Thinking Skills

٣ - البناء العقلي لجيلفورد Guilford's Structure of Intellect (SOL)

٤ - برنامج كورت لديبونو De Bono Cognitive Research Trust (CORT)

٥ - برنامج التفاعل المعرفي الانفعالي لويليام William's Cognitive-Affective Interactive Program

٦ - برنامج الفلسفة للأطفال لليبمان Lipman's Philosophy for Children

٧ - برنامج فيورستين التعليمي الإغنائي Feuerstein Instructional Enrichment Program

هناك اتجاهان في تدريس مهارات التفكير، أحدهما تدريس مهارات التفكير بصورة مباشرة أي بمعزل عن المنهج المدرسي، وأما الاتجاه الآخر فهو تدريس مهارات التفكير بصورة غير مباشرة وهوتضمين مهارات التفكير في محتوى المنهج المدرسي.

وقد دافع عن الاتجاه الأول عدد من علماء النفس والتربية، ولعل من أبرزهم دييونو De Bono(1976) الذي شدد على أهمية التركيز على تعليم التفكير، وتطبيقه بصورة منتظمة ليست متأثرة بطبيعة المادة المدرسية التي تحتاج في الغالب إلى مهارات معينة وتركيز قوي من قبل الطالب على محتوى المادة العلمية.

وأما الاتجاه الثاني القائل بأنه من الأفضل تدريس مهارات التفكير ضمن المنهج المدرسي، فقد دافع عن هذا الاتجاه العديد من علماء النفس والتربية وبالأخص باير Beyer(1987)، حيث يرى أنه من الضروري تعليم التفكير عن طريق دمجه بالمواد الدراسية، وبذلك تكون مخرجات المدرسة طلبة متقنين للمادة العلمية وفي الوقت نفسه مفكرين.

توجد العديد من برامج تنمية مهارات التفكير كبرنامج الكورت لديبونو، وبرنامج تحسين التفكير بطريقة القبعات الست لأدوارد ديبونو، واستراتيجيات تابا لتنمية مهارات التفكير وبرنامج تنمية مهارات التفكير، ضمن المنهج، وبرنامج حل المشكلات لأسبورن، وما شابه ذلك من برامج. وكل هذه البرامج بنيت على أسس نظرية وتجريبية؛ فمنها ما يركز على المهارات المعرفية مثل مهارات المقارنة، والتصنيف، والاستنتاج وهي المهارات الأساسية للحصول على المعرفة ومعالجتها. وهناك برامج آخرى تنمي المهارات فوق المعرفية كمهارة التخطيط والتقييم. وكذلك توجد برامج لتنمية المهارات حل المشكلات التي تتضمن مهارات تحديد المشكلة، وصياغة المشكلة، وإيجاد الحلول المناسبة وتقييمها (الحارثي، ٢٠٠١). وجميع هذه البرامج خضعت إلى تجارب أجري أغلبها في العالم الغربي، والقلة منها في عالمنا العربي. وهكذا فإن الأدب العربي التربوي تنقصه الكثير من الدراسات الميدانية التي تدعم استخدام مثل البرامج المشار إليها سابقا في المجتمعات العربية بوجه عام والمجتمعات الخليجية بوجه خاص.

وبمحاولات فردية أجريت دراسات ميدانية للتحقق من فاعلية برامج تنمية التفكير التي طورت في الولايات المتحدة الأمريكية في المجتمعات العربية. ففي الأردن قام كل من النجار (١٩٩٤) و السرور(١٩٩٦) بدراسة أثر برنامجين لأدوارد ديبونو أحدهما الكورت والآخر الماستر ثنكر. فقد قام النجار (١٩٩٤) بدراسة أثر استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير لدى عينة من طلبة الصف العاشر بإحدى مدارس عمان. أما السرور (١٩٩٦) فقد تحققت من فاعلية برنامج الماستر ثنكر في تنمية مهارات التفكير لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، وفي البحرين قام كل من الخاجه (١٩٩٣) وفخرو (١٩٩٨) ولوري (١٩٩٩) وعباس (٢٠٠٣) بإجراء دراسات في المدارس العامة. فقد قامت الخاجه (١٩٩٣) بتطبيق استراتيجيات حل المشاكل إبداعيا في منهج اللغة العربية لعينة من طالبات المرحلة الثانوية. وأما فخرو (١٩٩٨) فقد درس أثر برنامج لتنمية التفكير يعرف ببرنامج السهل الذي طوره بنفسه مستخدما أنشطة تعليمية من عدة برامج عالمية على مجموعة من طلبة المدارس الإعدادية بمملكة البحرين. وتحقق كلٌّ من لوري (١٩٩٩) وعباس (٢٠٠٣) من مدى صلاحية استخدام برنامج تابا لتنمية مهارات التفكير في البيئة البحرينية. وفي اليمن أجرى المحرزي (١٩٩٨) دراسة أثر استخدام أنموذجي ميرل تينسون/وتابا لدى طلبة الصف السابع بإحدى مدارس صنعاء. وفي الكويت أجرت كلٌّ من الشويلان (١٩٩٧) والسبع (١٩٩٧) دراسات في مدارس الكويت. فقد استخدمت الشويلان (١٩٩٧) أسلوب طرح الأسئلة في تنمية التفكير لدي مجموعة من طالبات الصف الخامس بدولة

الكويت. وأما السبع (١٩٩٧) فقد درست مهارة التنبؤ لمجموعة من طالبات الصف الرابع بإحدى مدارس الكويت. وقد أثبتت نتائج جميع الدراسات سالفة الذكر فاعلية البرامج التعليمية التي استخدمتها في تنمية مهارات التفكير لدى عينات مجموعاتها التجريبية مقارنة بعينات مجموعاتها الضابطة.

ومع أن جميع التجارب المذكورة أعلاه دلَّت على فاعلية برامج تنمية التفكير التي استخدمتها، إلا أن محاولة المقارنة بين فاعلية هذه البرامج لم تدرس إلا من قبل المحرزي (١٩٩٨) الذي قارن بين استخدام أنموذجي ميرل تينسون وتابا في تدريس المفاهيم الرياضية لعينة من طلبة الصف السابع باليمن. ولهذا فإن الدراسة الحالية تحاول أن تضيف إلى الأدبيات التربوية في الوطن العربي دراسة أخرى تقارن بين استخدام برنامجين تعليمين للتفكير أحدهما طور في الولايات المتحدة الأمريكية وطبق في البحرين (عباس، ٢٠٠٣؛ لوري، ١٩٩٩؛ لوري ٢٠٠٤؛ Loury, 2004). وأما بالنسبة لتطبيق برنامج تابا لتعليم مهارات التفكير العليا، فقد قام كل من لوري (١٩٩٩)، وعباس (٢٠٠٣)، ولوري (٢٠٠٤)، ولوري (Loury, 2004) بتطبيقه في المجتمع البحريني لمعرفة أثره في نمو مهارات الفكير العليا لدى طلبة المجموعات التجريبية. الدراستان الأوليان (لوري ١٩٩٩؛ وعباس ٢٠٠٣) أجريتا في مدارس المرحلة الإعدادية بمدينتي المنامة والمحرق من مملكة البحرين؛ وأما دراستا لوري (٢٠٠٤)، ولوري (Loury ,2004) فقد تم تطبيقهما في مدرستين من مدارس المرحلة الثانوية بمدينتي المنامة ومدينة عيسى. فعلى طلبة المرحلة الإعدادية طبق لوري (١٩٩٩) برنامج تابا لتنمية مهارات التفكير العليا خارج المنهج المدرسي، وذلك خلال حصص الأنشطة في الفصل الدراسي الأول على ٥١ طالباً وطالبة موزعين على خمس مجموعات، ومسجلين في ثلاث مدارس إعدادية واحدة للبنين والأخريتان للبنات. وقد طبق الاختبار القبلي، وهو اختبار البحر (صيغة أ)، قبل البدء بتدريس المجموعات الخمس استراتيجيات تابا من قبل المدرسين الذين تم تدريبهم من قبل الباحث قبل البدء بإجراء الدراسة. وبعد الانتهاء من تدريس البرنامج التجريبي، تم تطبيق الاختبار البعدي وهو اختبار البحر (صيغة ب) على الطلبة أنفسهم الذين تلقوا التدريب على البرنامج التجريبي.فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح نتائجهم في الاختبار البعدي، مما يدل على فاعلية استخدام برنامج تابا لتعلم مهارات التفكير في تنمية مهارات التفكير لدى المشاركين فيه.

والدراسة الثانية التي طبقت على طلبة المرحلة الإعدادية من الذكور وهي دراسة عباس (٢٠٠٣)، فقد أثبتت كذلك فاعلية استخدام برنامج تابا لتعليم التفكير على ٤٨ طالبا من طلبة الصف الثاني الإعدادي بمدرسة القضيبية الإعدادية للبنين الكائنة بمدينة المنامة. وبعد أن تحقق الباحث من مدى التكافؤ بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، درس مقرر التربية الإسلامية باستخدام إستراتيجيات تابا لتنمية مهارات التفكير العليا لمدة فصل دراسي

واحد.وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح طلبة المجموعة التجريبية. ومن ثَمَّ فإن دراسة عباس (٢٠٠٣) تقدم برهانا آخر لفاعلية استخدام برنامج تابا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة الذين يشاركون في البرنامج التجريبي. ويختلف برهان هذه الدراسة عن برهان دراسة لوري (١٩٩٩) في إثبات قدرة نموذج تابا على تنمية مهارات التفكير من خلال تطبيقها في المنهج الدراسي، وهذا ما تصبو إليه برامج تنمية التفكير بوجه عام.

وأما دراستا لوري (٢٠٠٤) ولوري (Loury ,2004) فقد تم تطبيقهما على مجموعتين من طالبات المرحلة الثانوية، إحداهما في مدرسة خولة الثانوية للبنات بمدينة المنامة والأخرى بمدرسة النور الثانوية للبنات بمدينة عيسى. فدراسة لوري (Loury ,2004) احتوت على ٢٠ طالبة في الصف العاشر، تم اختيارهن وفقا لتفوقهن في نتائج اختبارات نهاية السنة الدراسية السابقة (٩٠٪ وما فوق) وتزكية مدرساتهن. وقد خضعت الطالبات إلى اختبارين أحدهما قبلي (اختبار البحر، صيغة أ)، وذلك قبل البدء بتطبيق برنامج تابا عليهن، والآخر بعدي (اختبار البحر، صيغة ب) وذلك بعد انتهائهن من البرنامج التجريبي الذي استغرق مدة فصل دراسي واحد. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لصالح نتائج الطالبات في الاختبار البعدي مما يدل على وجود تحسن في مهارات التفكير العليا لديهن نتيجة لخضوعهن للبرنامج التدريبي.

وأما دراسة لوري (٢٠٠٤) فقد احتوت على مجموعتين من طالبات الصف العاشر إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة حيث خضعت المجموعة التجريبية لمحتوى البرنامج التجريبي لمدة فصل دراسي واحد، وطبق الاختبار القبلي (اختبار البحر، صيغة أ) والبعدي (اختبار البحر، صيغة ب) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة أثر البرنامج التجريبي في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات المجموعة التجريبية. أظهرت التحليلات الإحصائية وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يعني تمتع برنامج تابا لتعليم التفكير بفاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات الخاضعات للبرنامج التجريبي.

وقد قام فخرو (١٩٩٨) بتطوير برنامج طبق على ٤٨ طالبا موزعين في مجموعتين إحداهما تجريبية (٢٤ طالبا)، والأخرى ضابطة (٢٤ طالبا) مسجلين في مدرسة عمر بن الخطاب الإعدادية الكائنة بمدينة المحرق بهدف الكشف عن فاعلية البرناماج التجريبي في تنمية مهارات التفكير لدى أفراد العينة التجريبية، وكذلك معرفة مدى استفادة هؤلاء الطلبة سواء أكانوا متفوقين أم عاديين أم دون العاديين. وقد قسم أفراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة إلى ثلاثة مستويات (متفوقون، وعاديون، ودون العاديين) حسب درجاتهم في اختبار الذكاء والتحصيل الدراسي. وبعد فرز العينة طبق الباحث اختبار البحر (شكل أ) لقياس مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم) كاختبار قبلي. وقد بين التحليل الإحصائي للفرق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي

والبعدي وجود فروق أكبر من الفرق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في الاختبارين ذاتهما، مما يعني بأن المجموعة التجريبية استفادت من البرنامج. وخلاصة للنتائج فإن هذه الدراسة أثبتت فاعلية استخدام برنامج السهل لتنمية مهارات التفكير العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

وهكذا فإن الدراسات سابقة الذكر تؤكد فاعلية كل من برنامج السهل وتابا في تنمية مهارات التفكير، وحيث أن برنامج تابا التعليمي أثبتت فاعليته في عدد من الدراسات التي أجريت في المجتمع البحريني وعدم وجود دراسات تثبت فاعلية برنامج السهل في تنمية مهارات التفكير غير تلك التي قام بها فخرو (١٩٩٨)، ولأهمية استخدام أمثلة هذين البرنامجين في مدارس مملكة البحرين ارتأى هذا الباحث أهمية المقارنة بين البرنامجين السهل وتابا لمعرفة مدى تكافؤهما في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة الذين يتعرضون لهذين البرنامجين. وهكذا فإن هدف هذه الدراسة هو معرفة مدى أثر هذين البرنامجين في تنمية مهارات التفكير العليا لدى مجموعة من طالبات المرحلة الثانوية بمدرسة النور الثانوية للبنات الكائنة بمدينة عيسى بمملكة البحرين.

وإن الدراسة الحالية تهدف إلى زيادة التحقق من برنامج السهل في تعليم التفكير وذلك بمقارنته ببرنامج تابا الذي أثبتت فاعليته عالميا ومحليا.

مشكلة الدراسة:

تهتم الدراسة الحالية ببحث أثر استخدام برنامجين لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وذلك بالمقارنة بين نتائج أفراد مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في الاختبارين القبلي والبعدي. وبوجه التحديد فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الاسئلة التالية:

١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في مهارات التفكير العليا كما هي مقيسة باختبار البحر وذلك قبل البدء بتطبيق البرنامجين التجريبيين؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر وذلك بعد خضوع المجموعتين التجريبيتين للبرنامجين التجريبيين؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبيتين في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر)؟

٤ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر)؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامجين تدريبين في تعليم التفكير (السهل وتابا) في تنمية مهارات التفكير العليا وفقاً لسلم بلوم (التحليل، التركيب، التقويم) عند عينة من طالبات السنة الثالثة ثانوي بمدارس مملكة البحرين.

فرضيات الدراسة:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر قبل البدء بتطبيق البرنامجين التجريبيين (السهل وتابا لتعليم مهارات التفكير) بين طالبات مجموعات الدراسة (التجريبيتين والضابطة).

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر بعد خضوع طالبات المجموعتين التجريبيين للبرنامجين التجريبيين (السهل وتابا لتعليم التفكير) بين طالبات مجموعات الدراسة (التجريبيتين والضابطة).

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر).

أهمية الدراسة:

تقع أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١– قد تبرهن هذه الدراسة على مدى فاعلية البرنامجين التجريبيين في إكساب طلبة مدارس البحرين الثانوية مهارات التفكير العليا التي يحتاجونها في التعامل مع المشكلات الحياتية التي سيواجهونها في حاضرهم ومستقبلهم.

٢– يمكن، بناء على ما ستسفر عنه نتائج الدراسة، التخطيط من قبل الجهات المعنية بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين وربما في الدول المجاورة لتطبيق برامج إثرائية مماثلة لهذه التي تم التأكد من مدى جدواها في البناء المعرفي للطلبة الذين يُفْتَرضُ أن يكونوا قادة الغد.

٣– وبشكل عام، يمكن أن تؤكد نتائج هذه الدراسة أهمية إعادة النظر في السياسة التربوية وأهدافها الحالية وذلك برؤية إمكانية إدخال أنشطة منهجية لتنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة وليس فقط الاعتماد على التفكير المتقارب الذي يركز على التفكير بطريقة واحدة محددة تؤدي إلى ناتج تحصيلي واحد.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بالآتي:

١ – تقتصر الدراسة الحالية على مجموعة من طالبات الثالث الثانوي التجاري بمدرسة النور الثانوية للبنات بمدينة عيسى بمملكة البحرين.
٢ – تقتصر الدراسة على فترة تطبيق البرنامجين التجريبيين في مدة فصل دراسي واحد وهو الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.
٣ – اقتصرت عملية قياس أثر البرنامجين التجربيين باستخدام مقياس مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) الذي طبق في دراسات سابقة أجريت على عينات مماثلة في المجتمع البحريني.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

مهارات التفكير العليا: هي المهارات المعرفية العليا في سلم بلوم للأهداف التربوية، وهي: التحليل، والتركيب، والتقويم (الحارثي، ٢٠٠١)، والتي تقاس في هذه الدراسة باختبار (البحر).

المرحلة الثانوية: هي المرحلة الدراسية اللاحقة للمرحلة الإعدادية، وتكون مدة الدراسة فيها ٣ سنوات وهي حسب النظام الامريكي تكافىء الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، وهي المرحلة السابقة للمرحلة الجامعية.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وذلك بتطبيق برنامجيين تجريبيين على مجموعتين من طالبات عينة الدراسة، ومقارنة نتائج أفرادها في الاختبارين القبلي والبعدي مع نتائج أداء أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين نفسيهما.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من طالبات الصف الثالث الثانوي التجاري بمدرسة النور الثانوية للبنات، حيث بلغ عددهن (٥٥) طالبة وتم اختيار أفراد العينة بناء على حصولهن على معدل ٨٥٪ أو أعلى في اختبارات نهاية العام الدراسي السابق، وترشيح كل من معلماتهن وإدارة المدرسة لهن لدخول البرنامجين الإثرائيين موضع الدراسة هنا.

وقد قسمت العينة على النحو التالي: المجموعة الأولى مجموعة تجريبية أولى تكونت من (١٧) طالبة، تلقت تدريباً على اكتساب المعلومة ومناقشتها باستخدام استراتيجيات تابا لتعليم مهارات التفكير العليا؛ والمجموعة الثانية مجموعة تجريبية ثانية، تكونت من (١٨) طالبة تلقت تدريباً على مهارات التفكير العليا بمشاركتهن في برنامج السهل الذي يركز على تقديم مشكلات لفظية، وشكلية تحتاج إلى استخدام قدراتهن العقلية العليا لحلها؛

والمجموعة الثالثة مجموعة ضابطة تكونت من (٢٠) طالبة لم تتلقَ تدريباً في أي من البرنامجين التجريبيين السابقين وإنما حضرن أنشطة تربوية أخرى قدمت لهن خلال فترات تطبيق البرنامجين التجريبيين للمجموعتين التجريبيتين خلال اليوم الدراسي. واستغرقت مدة حضور الطالبات البرنامجين التجريبين فصلاً دراسياً كاملا. بمعدل حصتين دراسيتين أسبوعيا.

أداة الدراسة:

أولا: اختبار البحر لقياس مهارات التفكير العليا:

استخدم اختبار البحر لقياس مهارات التفكير العليا؛ وهي: التحليل، والتركيب، والتقويم. وقد أعد الاختبار كلاهان وكوفرت وايلسورث وفانكو (1981) Callahan, Covert, Aylesworth and Vanco. والهدف الأساسي من وضع الاختبار هو قياس فاعلية برامج تعليم التفكير. ويوجد للاختبار صيغتان (أ و ب) كي تستخدم إحدهما كاختبار قبلي والأخرى كاختبار بعدي. وتحتوي كل صيغة على ٥١ سؤالا بعضها متعددة الاختيارات وبعضها الآخر يتطلب كتابة إجابات.

وأما بالنسبة للصيغة العربية للمقياس، فقد قام بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة البحرينية كل من فخرو (١٩٩٨) ولوري (١٩٩٩). فقد قام الباحثان بترجمة المقياس وعرضه على متخصصين في الترجمة وعلم اللغويات التطبيقية للتأكد من صحة الترجمة كما حكم المقياس من قبل مختصين في مجال التفوق العقلي والموهبة من جامعتي الخليج العربي، والكويت؛ وكانت درجة الاتفاق بين المحكمين تتراوح بين ٧٠. و ٨٦، للصيغتين (أ) و(ب).

وأما بالنسبة لثبات المقياس، فقد قام فخرو (١٩٩٨) بتطبيق وإعادة تطبيق صيغتى الاختبار على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بمدارس مملكة البحرين وحصل على درجتي ارتباط ،٧٩. لصيغة (أ) و،٨٤. لصيغة (ب). وقد قام لوري (١٩٩٩) بالإجراء نفسه على ٤٠ طالبة في المرحلة الثانوية وحصل على درجات ارتباط متقاربة لتلك التى حصل عليها فخرو (١٩٩٨).

ثانيا: برنامج السهل لتنمية مهارات التفكير:

صمم هذا البرنامج فخرو (١٩٩٨) مستخلصا أفكاره من عدة برامج عالمية في تدريس التفكير كبرنامج كورت، والقبعات الست لدوبونو، وحل المشكلات المستقبلية. وقد سمى البرنامج بهذا الاسم اشتقاقا من الأحرف الأولى للمفردات الإنجليزية للمهارات العليا في سلم بلوم وهي: التقويم Evaluation والتحليل Analysis والتركيب Syntheses. وقد تم بناء هذا البرنامج على الفلسفة التي تعتمد على المسلمات التالية: توجد عدة طرق واتجاهات لتعليم التفكير بالمدارس؛ والإيمان بأن التفكير يدرس للجميع؛ وإمكانية التعمق في تنمية مهارة واحدة أو عدة مهارات في آن واحد (فخرو، ١٩٩٨).

يهدف البرنامج إلى تنمية القدرات العقلية عند المتدربين على التحليل، والتركيب، والتقويم، والنقد، وحل المشكلات إبداعيا وذلك من خلال تزويد المتدرب بالآليات المختلفة وتقديم المهارات التفكيرية في أنشطة محفزة على التفكير ومحتوية على معلومات ممتعة (فخرو، ١٩٩٨).

يتكون البرنامج، كما يذكر فخرو (١٩٩٨)، من خمسة دروس يحتوي بعضهاا على أربع جلسات، بينما يحتوي بعضها الآخر على خمس جلسات؛ وتقسم الجلسة إلى مرحلتين رئيستين، هما:

الاستهلال: تقدم مشكلة أو أكثر إلى الدارسين ويطلب منهم إيجاد حل لها. وفي هذه المرحلة يشارك المدرب المتدربين في التوصل إلى الحل. والهدف من هذه المرحلة استثارة المتدربين.

العرض: يقدم المدرب المفاهيم الجديدة أو يوضح طريقة للحل، أو يتأكد من اكتساب المتدربين مهارات أساسية لحل المعضلة التي ستطرح، أو طرح مواقف جديدة، أو تدريب المتدربين على مهارة، أو مهارات جديدة، أو شرح مضمون المعضلة.

ولحل المعضلات التي تطرح يزود المتدرب ببطاقة تفاعل يملؤها المتدرب بالمعلومات المطلوبة في الجلسة أو في البيت. وهناك وقت محدد للإجابة، كما توجد إجراءات واضحة للمدرب لاتباعها في إدارة الجلسات.

وقد أثبتت فعالية هذا البرنامج في تحقيق تنمية مهارات التفكير العليا لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين من خلال نتائج دراسة فخرو (١٩٩٨).

ثالثا: برنامج تابا لتنمية مهارات التفكير:

وضعت هيلدا تابا (كما ورد في Schlever,1993) إستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) يتوصل الفرد من خلالها إلى حل المشكلات بأسلوب إبـــــداعي . وقد طورت هيلدا تابا هذه الاستراتيجيات بناء على المسلمات التالية: التفكير قدرة يمكن تعلمها تنمويا، ولهذا يجب تعليمها إلى جميع الطلبة الأسوياء، ويتطلب التفكير تفاعلاً فعالاً بين الفرد والمعلومة التي يلتقي بها، وتعد جميع المواد الدراسية إطاراً مناسباً لتعليم التفكير (Schiever, 1993) .

ويتكون برنامج تابا من أربع استراتيجيات ، وهي:

استراتيجية تنمية المفاهيم: تهدف هذه الاستراتيجية إلى نمو المفاهيم لدى الطالب من المفاهيم الملموسة إلى المجردة من خلال تنظيم المعلومات، ورؤية العلاقات بين المفاهيم.

استراتيجية تفسير المعلومات (تنقسم إلى مسببات وآثار): تهدف هذه الاستراتيجية إلى تطوير مفهوم عام للظاهرة من خلال تفسير مسبباتها أو آثارها.

استراتيجية تطبيق التعميمات: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية قدرات الطلبة على التنبوء، وتوظيف قدرات التفكير التشتتي، ووضع معايير لتحديد العلاقات المنطقية.

استراتيجية حل مواقف الصراع: تهدف هذه الاستراتيجية إلى تدريب الطلبة على تحديد

المشكلة من خلال دراسة الموقف، ووضع الحلول للمشكلة، والتنبؤ بالآثار القريبة والبعيدة لهذه الحلول، مع التنبؤ بمشاعر المشتركين في الموقف.

ووضعت هذه الاستراتيجيات على مبادىء للأسئلة، ومن أهمها: أن تكون الأسئلة مفتوحة النهاية، أي تتطلب إجابات عديدة ومتنوعة، وتتطلب استخدام معلومات يتم الحصول عليها قبل البدء بالمناقشة، ومشجعة على إعطاء مبررات وتوضيحات للإجابة، وأن يعطى الطالب الوقت الكافي للإجابة (Schiever, 1993).

وقد أثبتت فعالية هذه الاستراتيجية في تحقيق أهدافها، التي هي تنمية مهارات التفكير العليا كما دلت نتائج دراسات عديدة أجريت في مدارس مملكة البحرين (عباس، ٢٠٠٣؛ لوري، ١٩٩٩؛ لوري، ٢٠٠٤).

إجراءات التطبيق:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الخطوات التالية:

١- اختيرت ثلاث مجموعات من طالبات الثالث الثانوي بالقسم التجاري بمدرسة النور الثانوية للبنات الكائنة بمدينة عيسى من مملكة البحرين لتكون إحداهما ضابطة، والأخريان تجريبيتين بطريقة مقصودة، وذلك وفقا لترشيحات المدرسات وحصول الطالبة على نسبة مؤية تساوي ٨٥ وما فوق.

٢- طبق على طالبات المجموعات الثلاث اختبار (البحر) صيغة (أ) كاختبار قبلي.

٣ _ تم تعريض المجموعتين التجريبيتين إلى خبرات تربوية إثرائية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى أفراد المجموعتين، وذلك باستخدام برنامج تابا مع إحدى المجموعتين، وبرنامج السهل مع المجموعة الأخرى لمدة فصل دراسي كامل بمعدل حصتين دراسيتين أسبوعيا.

٤- طبق على عينة الدراسة اختبار البحر صيغة (ب) كاختبار بعدي بعد الانتهاء من تعرض طالبات المجموعتين التجريبيتين لخبرات البرنامجين التجريبيين.

٥ - تم تصحيح الاختبار القبلي، والبعدي من قبل مصححين: أحدهما الباحث، والآخر شخص متخصص في علم النفس التربوي، بعد أن تم تدريبه على كيفية تصحيح اختبار البحر للحصول على درجة اتفاق بين المصححين، التي كانت ٨٩،.

٦ - أدخلت البيانات الخام في الحاسب الآلي من أجل التحليل الإحصائي.

٧ - حللت المعلومات إحصائيا باستخدام برامج SPSS.

التحليل الإحصائي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه ANOVA للكشف عن نتائج أداء طالبات المجموعات الثلاث في الاختبارين القبلي والبعدي. ولمعرفة الفروق بين المجموعات، تم استخدام اختبار توكي Tuckey للمقارنات بين كل مجموعتين على حدة، وإضافة إلى هذه

العمليات الإحصائية تم استخدام اختبارات "ت" للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات كل مجموعة من المجموعات الثلاث في الاختبارين القبلي والبعدي لمعرفة ما إذا اكتسب أفراد هذه المجموعات نمواً في مهارات التفكير العليا حسبما يقيسه اختبار "البحر".

عرض النتائج:

أولا: للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في مهارات التفكير العليا كما هي مقيسة باختبار البحر وذلك قبل البدء بتطبيق البرنامجين التجريبيين؟ وللتحقق من صحة الفرضية الأولى القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٥٠) في مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر قبل البدء بتطبيق البرنامجين التجريبيين (السهل وتابا لتعليم مهارات التفكير) بين طالبات مجموعات الدراسة (التجريبيتين والضابطة)، تم إجراء تحليل التباين لتحديد الفروق بين المجموعات الثلاث وكانت النتيجة على النحو التالي:

يوضح الجدول (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طالبات مجموعات الدراسة في الاختبار القبلي لمهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) بين مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبية ١، التجريبية ٢، الضابطة). (ف= ٦,٦٩، د.ج= ٢، ٥٢؛ ذات دلالة على مستوى (α =٠,٠١) ولتحديد مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار (Tukey HSD) وذلك للمقارنة بين كل متوسطين وللكشف عن الدلالة بينهما (انظر الجدول ٢)، ويكون الفرق دالا إذا كان الفرق بين المتوسطين يساوي أو يزيد عن قيمة HSD .

الجدول رقم (١)

نتائج تحليل تباين أحادي الاتجاه لأداء طالبات مجموعات الدراسة في الاختبار القبلي

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٢٠٠,٤٦٤	٢	١٠٠,٢٣٢	٦,٦٩٢	٠,٠٠٣
داخل المجموعات	٧٧٨,٨٨٢	٥٢	١٤,٩٧٨		
المجموع	٩٧٩,٣٤٥	٥٤			

يوضح الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأولى والثالثة، والثانية والثالثة.)." فهناك فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغ الفرق في المتوسط بين المجموعتين الأولى والثالثة (٤,٢٢) لصالح المجموعة الأولى (برنامج تابا)، وبلغ الفرق في المتوسط بين المجموعتين الثانية والثالثة(٣,٦٨) لصالح المجموعة الثانية (برنامج السهل).

أثبتت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (انظر جدول ١) ونتائج المقارنة الزوجية بين المتوسطات الحسابية (انظر جدول ٢) عدم صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥,٠) في مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، التقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر قبل البدء بتطبيق البرنامجين التجريبيين (السهل وتابا لتعليم مهارات التفكير) بين طالبات مجموعات الدراسة (التجريبيتين والضابطة)."

الجدول رقم (٢)

المقارنة الزوجية بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات مجموعات الدراسة في الاختبار القبلي

المجموعة	١		٢		٣	
	الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري
١			٠,٥٥	١,٣٠٩	*٤,٢٢	١,٢٧٧
٢					*٣,٦٨	١,٢٥٧
٣						

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبيتين والضابطة) في مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) كما هي مقيسةٌ باختبار البحر وذلك بعد خضوع المجموعتين التجريبيتين للبرنامجين التجريبيين؟ وللتحقق من الفرضية الثانية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر بعد خضوع طالبات المجموعتين التجريبيتين للبرنامجين التجريبين (السهل وتابا لتعليم مهارات التفكير) بين طالبات مجموعات الدراسة (التجريبيتين والضابطة)، تم إجراء تحليل التباين لتحديد الفروق بين المجموعات الثلاث وكانت النتيجة على النحو التالي:

يوضح جدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طالبات مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) بين

مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبية ١، والتجريبية ٢، والضابطة)، (ف= ٢٩,٤٤٣، د.ج= ٥٢,٢؛ ذات دلالة على مستوى α= ٠,٠٠١) ولتحديد مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار توكي (Tukey HSD) وذلك للمقارنة الزوجية بين كل متوسطين وللكشف عن الدلالة بينهما. توضح المصفوفة (انظر جدول ٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأولى والثالثة، والثانية والثالثة: حيث بلغ الفرق في المتوسط بين المجموعتين الأولى والثالثة (٤,٢٢) لصالح المجموعة الأولى (برنامج تابا)، وبلغ الفرق في المتوسط بين المجموعتين الثانية والثالثة (٣,٦٨) لصالح المجموعة الثانية (برنامج السهل).

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لأداء طالبات مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٠١,٦٣٨	٢	٥٥٠,٨١٩	٢٩,٤٤٣	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	٩٧٢,٧٩٨	٥٢	١٨,٧٠٨		
المجموع	٢٠٧٤,٤٣٦	٥٤			

الجدول رقم (٤)

المقارنة الزوجية بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات مجموعات الدراسة في الاختبار البعدي

المجموعة	١		٢		٣	
	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري	الفرق في المتوسط	الخطأ المعياري
١			٣,٠٧	١,٤٦٣	*١٠,٥٣	١,٤٢٧
٢					*٧,٤٦	١,٤٠٥
٣						

أثبتت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (انظر جدول ٣) ونتائج المقارنة الزوجية بين المتوسطات الحسابية (انظر جدول ٤) عدم صحة الفرضية الأولى التي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر بعد خضوع طالبات المجموعتين التجريبيتين للبرنامجين التجريبيين (السهل وتابا لتعليم مهارات التفكير) بين طالبات مجموعات الدراسة (التجريبيتين والضابطة)."

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبيتين في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر)؟وللتحقق من الفرضية الثالثة القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر).

نلاحظ من الجدول (٥) أن الفروق بين أداء طالبات مجموعات الدراسة الثلاث التجريبيتين والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) تبرهن على فاعلية البرنامجين التجريبيين في تنمية مهارات التفكير العليا لدي أفراد العينتين التجريبيتين، فهناك فرق دال إحصائيا (ت= ٣٦,٠٢٢) بين أداء طالبات المجموعة التجريبية الأولى (برنامج تابا) في الاختبار القبلي (م= ٣١,٨٢، ع= ٥,١١٤) وادائهنّ في الاختبار البعدي (م=٣٨,٣٧، ع=٤,٤٠٣) عند دلالة إحصائية تساوي (٠,٠٠٠)، وكذلك وجود فرق دال إحصائيا (ت= ٣٠,٨٤٥) بين أداء طالبات المجموعة التجريبية الثانية (برنامج السهل) في الاختبار القبلي (م=٣٠,٨٩، ع=٤,٤٩٧) وادائهنّ في الاختبار البعدي (م=٣٦,٥٠، ع=٥,٠٢١) عند دلالة إحصائية تساوي (٠,٠٠٠)، ونتيجة لهذه الفروق تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر).

جدول رقم (٥)

نتائج اختبارات "ت" للفروق بين متوسطات أداء طالبات مجموعات الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التجريبية (١) (تابا)	٣١,٨٢	٥,١١٤	٣٨,٤٧	٤,٤٠٣	٣٦,٠٢٢	٠,٠٠٠
التجريبية (٢) (السهل)	٣٠,٨٩	٤,٤٩٧	٣٦,٥٠	٥,٠٢١	٣٠,٨٤٥	٠,٠٠٠
الضابطة	٢٧,٦٩	٠,٨٠٦	٢٧,٧٢	١,٤٣٨	٧٧,٢١٣	٠,٣٤٢

رابعا: للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر)؟

وللتحقق من الفرضية الرابعة القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر).

لم تظهر نتائج اختبارات "ت" للفروق بين المتوسطات (انظر جدول ٥) فروقاً دالة إحصائيا بين أداء نتائج طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ونتائجهن في الاختبار البعدي، لذا تم قبول الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر).

مناقشة النتائج:

أثارت أسئلة هذه الدراسة عدداً من النقاط للمناقشة، وهي عبارة عن أثر استخدام برنامجي السهل وتابا لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير كما هي مقيسة باختبار (البحر)، وبما أن هذه النقاط قد تم التعامل معها في صيغة فرضيات صفرية فإنه من الأفضل مناقشتها بالطريقة نفسها.

لقد تم رفض الفرضية الأولى القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر قبل البدء بتطبيق البرنامجين التجريبيين (السهل وتابا لتعليم التفكير) بين طالبات مجموعات الدراسة (الضابطة والتجريبيتين). فعندما تمت مقارنة متوسطات أداء المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) في الاختبار القبلي تبين وجود فروق دالة إحصائيا. وللتأكد من هذه الفروق استخدم اختبار Tuckey HSD للمقارنة بين أداء كل مجموعتين على حده، وقد أظهر وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة ومتوسط أداء طالبات كل من المجموعة التجريبية الأولى بفارق في المتوسط قدره (٤,٢٢) لصالح طالبات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام برنامج تابا) والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست بطريقة السهل) بفارق في المتوسط قدره (٣,٦٨) لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية، وهذه النتيجة تدل على عدم تكافؤ طالبات المجموعة الضابطة مع طالبات المجموعتين التجريبيتين في مهارات التفكير العليا قبل البدء بالتجربة، وهو ما يؤدي إلى قبول الفرضية الأولى، وأما بالنسبة لطالبات المجموعتين التجريبيتين فقد أثبتت هذه النتيجة تكافؤهن في مهارات التفكير العليا، وهو ما يؤدي إلى رفض الفرضية. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه النتيجة لصالح هذه الدراسة حيث إنّ محور الدراسة هو المقارنة بين طالبات المجموعتين التجريبيتين وأن وجود المجموعة الضابطة فقط للتأكد من أثر البرنامجين التجريبيين بعد إجراء تطبيق التجربة.

وقد تم رفض الفرضية الصفرية الثانية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) كما هي مقيسة باختبار البحر بعد خضوع طالبات المجموعتين التجريبيتين للبرنامجين التجريبيين (السهل وتابا لتعليم التفكير) بين طالبات مجموعات الدراسة (الضابطة والتجريبيتين). فقد بين تحليل التباين أحادي الاتجاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طالبات مجموعات الدراسة الثلاث (الضابطة والتجريبيتين)، وللتحقق من الفروق بين كل مجموعتين على حدة فقد كشف اختبار المقارنة الزوجية (Tuckey HSD) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة وكل من المجموعة التجريبية الأولى (التي درست بطريقة تابا) بفارق متوسط قدره (١٠,٥٣) لصالح المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية (التي درست بطريقة السهل) بفارق في المتوسط قدره (٧,٤٦) لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وأن هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الثانية. وأما بالنسبة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لطالبات المجموعتين التجريبيتين، فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطالبات، فلهذا فقد تم رفض الفرضية الصفرية الثانية.

وأن الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات طالبات المجموعتين التجريبيتين و متوسطات طالبات المجموعة الضابطة متوقعة وذلك نتيجة لمشاركة أفراد المجموعتين التجريبيتين في برنامجين إثرائيين، أحدهما استخدم برنامج تابا لتعليم التفكير في حين استخدم الآخر برنامج السهل لتعليم التفكير، فقد بينت الأدبيات التي جمعها وحللها كل من ترفنجر وكلاهن وفوهن Treffinger, Callahan and Vaughan (1991) بأن الطلبة الذين يحضرون برامج إثرائية يحصلون على درجات أفضل في الاختبارات البعدية مقارنة بدرجاتهم في الاختبارات القبلية.

وعدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين يدل على تكافؤ البرنامجين التعليميين السهل وتابا في إكساب وتحسين مهارات التفكير العليا لدى الأفراد الذين يشاركون في برامج إثرائية تطبق أحد هذين البرنامجين. وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي حصل عليها المحرزي (١٩٩٨) في دراسته عندما قارن بين ثلاث مجموعات من الطلبة إحداهن ضابطة والأخريان تجريبيتان تطبق إحداهما برنامج تابا والأخرى تطبق برنامج ميرل/تينسون في تدريس مفاهيم رياضية لطلبة الصف السابع بإحدى مدارس مدينة صنعاء بالجمهورية اليمنية لمعرفة أثر هذين البرنامجين في تحصيل الطلبة للمفاهيم الرياضية؛ فقد أظهرت نتائج دراسته وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة المجموعة الضابطة وأداء طلبة المجموعتين التجريبيتين لصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين. وكما أثبتت نتائج دراسته تكافؤ البرنامجين التجريبيين تابا وميرل/تينسون في إكساب الطلبة مفاهيم رياضية. وأن الفرق بين دراسة المحرزي (١٩٩٨) والدراسة الحالية هو تركيز الدراسة الحالية على المقارنة بين فاعلية برنامجين لتعليم التفكير أحدهما تابا والآخر السهل في تنمية مهارات التفكير العليا بينما هدفت دراسة المحرزي (١٩٩٨)

للتحقق من مدى فاعلية برنامجين أحدهما تابا والآخر ميرل/تينسون في إكساب الطلبة مفاهيم رياضية. وفي كلتا الحالتين فالتشابه بين الدراستين هو مقارنة برنامج تابا ببرنامج تعليمي آخر للتحقق من مدى فاعلية برنامجين في تحقيق الأهداف البحثية المرجوة.

وقد تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة القائلة بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء طالبات مجموعات الدراسة الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر)، وذلك لظهور فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء طالبات المجموعتين التجريبيتين في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح متوسطاتهن في الاختبار البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامجين في تحسين مهارات التفكير العليا لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين اللتين خضعتا للتجربة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من فخرو (١٩٩٨)، ولوري (١٩٩٩)، وعباس (٢٠٠٣)، ولوري (Loury (2004 في دعم استخدام كل من البرنامجين تابا والسهل لتعليم التفكير.

وقد تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أداء طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير العليا (اختبار البحر)، نتيجة لعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء طالبات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي وذلك لعدم مشاركته في البرنامجين التجريبيين. وهذه النتيجة متوقعة حيث تم الإشارة إلى ذلك مسبقا فإن حضور برامج إثرائية يؤدي إلى أداء أفضل في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار الاختبار القبلي.

وهكذا، فقد أثبتت نتائج هذه الدراسة فاعلية استخدام برنامجي السهل وتابا في تعليم التفكير داعمة لنتائج دراسات طبقت في المجتمعات العربية كان هدفها تعليم التفكير للطلبة سواء خارج عن المنهج الدراسي (السرور، ١٩٩٦؛ فخرو، ١٩٩٨؛ لوري، ١٩٩٩؛ Loury, 2004) داخل المنهج الدراسي (الخاجه، ١٩٩٣؛ النجار، ١٩٩٤؛ الشويلان، ١٩٩٧؛ السبع، ١٩٩٧؛ المحرزي، ١٩٩٨؛ عباس، ٢٠٠٣). كما أثبتت نتائج هذه الدراسة تكافؤ برنامجي السهل وتابا لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدارس مملكة البحرين.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بتدريس مهارات التفكير خارج المنهج الدراسي التقليدي من خلال تخصيص حصتين دراسيتين في جدول الدراسة الأسبوعي لتقديم مهارات تفكير مبرمجة في برامج مستحدثة وذلك عن طريق تبني أحد البرامج المتوفرة في الوطن العربي، أو ترجمة وتكييف برامج أجنبية لتلائم المجتمع العربي. ومن أجل تنفيذ هذه الفكرة فإنه يجب أن تنفذ الخطوات التالية:

١ – تكوين فريق من أخصائيين نفسيين واجتماعيين وتربويين وإداريين للقيام بالتخطيط والتنفيذ.
٢ – وضع فلسفة تعليمية واضحة تبين مدى أهمية تعليم التفكير في المدارس.
٣ – وضع الأهداف العامة والخاصة لتدريس التفكير.
٤ – القيام بدراسة مسحية لبرامج تعليم التفكير المتوفرة في الوطن العربي والعالم الأجنبي.
٥ – تبني أحد البرامج لتطبيقه في النظام التعليمي لرؤية مدى تناسبه مع حاجات وقدرات الطلبة.
٦ – اختيار المدرسين، المناسبين للمشاركة في تطبيق برنامج تعليم التفكير في المدارس التجريبية.
٧ – تدريب المدرسين الذين تم اختيارهم من قبل اللجنة المكلفة لذلك، على كيفية تطبيق برنامج تعليم التفكير.
٨– تطبيق البرنامج المختار في عدد قليل من المدارس للتحقق من فاعليته وملاءمته للمجتمع البحريني.
٩–إجراء تقيم للبرنامج، الذي تم اختياره وتطبيقه، للتأكد من فاعليته وذلك من أجل تعميمه على جميع المدارس.

وإذا كان من الصعب تطبيق التوصية السابقة في النظام التعليمي، فالتوصية الأخرى هي إدخال تعليم مهارات التفكير ضمن حصص المواد المدرسية العادية، وذلك بالاتفاق بين مدرسي جميع المواد الدراسية وتنويرهم بمهارات التفكير ذات الفائدة في اكتساب الطلبة للمعلومات والمهارات المرتبطة بمنهج المادة الدراسية، وتدريبهم على توجيه طلابهم لتنفيذ مشاريع وإنتاجهم لمشاريع تتطلب التفكير الناقد والمبدع. وعسى أن تكون إستراتيجية باير Beyer (1987) هي الطريقة المثلى لتدريس التفكير ضمن المنهج المدرسي، والتي خطواتها:

١– تقدم مهارة التفكير في بداية الدرس، حيث يقوم المدرس بذكر وكتابة اسم المهارة، يأتي المدرس بكلمات مرادفة لاسم المهارة، ومن ثم يعرف المهارة ويبين أهمية استخدامها في المدرسة وخارجها.
٢ تستعرض خطوات تطبيق المهارة وذلك بتبيين كيفية التحكم فيها.
٣ يطبق الطلبة المهارة بمساعدة المدرس.
٤ بعد انتهاء الطلبة من تطبيق المهارة، يناقشهم في الخطوات التي قاموا بها.
٥ يقوم الطلبة بتطبيق المهارة في تدريبات مرتبطة بالمنهج المدرسي، وذلك بإشراف المدرس.
٦ يراجع المدرس مع الطلبة المهارة وتطبيقاتها.

وكما تقترح هذه الدراسة التوصيات التالية لتضمينها في بحوث مستقبلية :

١ – إجراء بحوث ميدانية تقارن بين برامج لتنمية التفكير غير تلك التي تناولتها الدراسة الحالية.

٢ – إجراء تكرار للدراسة الحالية ولكن على عينة من الذكور، حيث إنّ هذه الدراسة شملت عينة من الأناث.

٣– إجراء دراسة تقارن بين أثر استخدام أنموذج تابا لتعليم التفكير وأنموذج آخر لتعليم التفكير آخر ضمن مناهج المواد المدرسية في التحصيل الدراسي للطلبة.

٤–إعادة إجراء الدراسة نفسها في الفصول الدراسية العادية.

٥–إجراء الدراسة نفسها على عينات من الطلبة في مراحل دراسية مختلفة.

المراجع:

جروان، فتحي عبدالرحمن. (١٩٩٩). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، إبراهيم أحمد. (٢٠٠١). **تعليم التفكير** (الطبعة الثانية). الرياض: مكتبة الشقري.

الخاجه، نعيمة عبدالله. (١٩٩٣). **أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، مملكة البحرين.

السبع، ليلى. (١٩٩٧). **أثر استخدام الطريقة المباشرة في تدريس مهارة التنبؤ في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

السرور، ناديا. (١٩٩٦). فاعلية برنامج (الماستر ثنكر) في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. **مجلة البحوث التربوية** (جامعة قطر)، ٥، ٦٥–١٠٢.

السرور، ناديا. (١٩٩٨). **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**. عمّان، الأردن: دار الفكر.

الشويلان، فضيلة. (١٩٩٧). **أثر التدريس باستخدام استراتيجيات طرح الأسئلة في تنمية العمليات المعرفية العليا للتلميذات الفائقات عقليا داخل الصف العادي للمرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي،، مملكة البحرين.

عباس، فيصل حردان. (٢٠٠٣). **أثر توظيف أنموذج تابا التعليمي في مادة التربية الاسلامية على تطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

فخرو، عبدالناصر عبدالرحيم. (١٩٩٨). **فاعلية برنامج الأنشطة الموجهة في تنمية قدرات التفكير العليا لدى الطلبة المتفوقين عقليا، وغير المتفوقين بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين.

فخرو، عبدالناصر. (٢٠٠٠). **السهل: برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير**. الكويت: الأمانة العامة للأوقاف.

لوري، علي عبدالرحمن. (١٩٩٩/نوفمبر). **أثر استخدام نموذج تابا التعليمي على مهارات التفكير العليا.** ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الطفل الموهوب استثمار للمستقبل، الجمعية البحرينية لتنمية الطفولة، البحرين.

لوري، علي عبدالرحمن. (٢٠٠٤). فاعلية استراتيجيات تابا لتعليم مهارات التفكير العليا: دراسة مقارنة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** (جامعة البحرين)، **٥**(١)، ٥٩- ٨٠.

المحرزي، عبدالله. (١٩٩٨). **المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف السابع**. تاريخ الاستخراج ٢٥ مايو ٢٠٠٤، من شبكة المعلومات العالمية رقم:. http://www.nic.gov.ye

النجار، حسين. (١٩٩٤). **فعالية استخدام برنامج الكورت في تعليم التفكير عند عينة من طلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

Beyer, B. K. (1987). **Practical strategies for the teaching of thinking**. Boston, MA: Allyn & Bacon, Inc.

Callahan, C. M., Covert, R., Aylesworth, M. S., & Vanco, P. (1981). **SEA Test administration manual**. Charlottesville, VA: University of Virginia.

De Bono, E. (1976). **Teaching thinking**. London: Temple-Smith.

De Bono, E. (1994). **Thinking course** (3rd Ed.). New York: Facts on File, Inc.

Loury, A. A. (2004). The effect of the use of Taba's questioning strategies on Bahraini 10th-grade female students. **ATTADRISS** (Mohammed V University, Moroco), **2**, 129-142.

Quimby, N., & Sternberg, R. J. (1985). On testing and teaching intelligence: A conversation with Robert Sternberg. **Educational Leadership**, **43**(2), 53.

Schiever, S. W. (1993). **A comprehensive approach to teaching thinking**. Boston: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J. (1981). **Intelligence as thinking and learning skills**. Educational Leadership, **39**, 18-20.

Treffinger, D. J., Callahan, C. M., & Vaughn, V. L. (1991). Research on enrichment efforts in gifted education. In M. C. Wang, M. C.

Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.). **Handbook of Special Education Research and Practice** (vol. 4) (pp. 37-55). New York: Pergamon Press.

أثر الإيقاع الانفعالي للكلمات والحالة المزاجية للطالب في التذكر لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إربد

أ.د. عدنان يوسف العتوم
كلية التربية
جامعة اليرموك

روزانا سايس
مديرية التربية والتعليم
وزارة التربية والتعليم - الأردن

106
المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

أثر الإيقاع الانفعالي للكلمات والحالة المزاجية للطالب في التذكر لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إربد

أ.د. عدنان يوسف العتوم
كلية التربية
جامعة اليرموك

روزانا سايس
مديرية التربية والتعليم
وزارة التربية والتعليم - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الإيقاع الانفعالي للكلمات، والحالة المزاجية للطالب في التذكر. تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبة من طالبات احدى مدارس الثانوية الشاملة للبنات، تم توزيعهن عشوائيا على تسع مجموعات تجريببة. ولتحقيق هدف الدراسة طورت أداة لقياس التذكر، تكونت من (٦٠) زوجاً من الكلمات، تتوزع تحت ثلاثة إيقاعات انفعالية بالتساوي، وهذه الإيقاعات هي السار، وغير السار، والمحايد. وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بعدد من الإجراءات الإحصائية. كما استخدمت ثلاثة مقاطع فلمية مدة كل منها (١٠) دقائق، وهذه المقاطع أحدها سار، وثانيها غير سار، والأخير محايد، بهدف التأثير على الحالة المزاجية للطالبات. وقد خضعت هذه المقاطع الفلمية للجنة من المحكمين .

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات أفراد العينة على مقياس التذكر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات، إذ كانت أعلى متوسطات التذكر للإيقاع الانفعالي المحايد، وأقلها للإيقاع الانفعالي غير السار. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التفاعل بين مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات، ومستويات الحالة المزاجية للطالبة. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) حسب مستويات الحالة المزاجية. وتم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، وتقديم عدد من التوصيات المناسبة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٢/٢   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٥/١٧

The Effects of Word Emotional Impact and Students' Mood on the Recall of Information Among 11th Grade Female Students in Irbid

Prof. Adnan Y. Atoum
College of Education
Yarmouk University

Rozana Sayes
First Directoate of Education
Irbid Directorate - Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the effects of word emotional impact and students' mood on the recall of information among 11th grade female students'. An intentional sample of (180) female students was chosen from a secondary school in Irbid north of Jordan and was divided randomly to one of nine experimental groups. To achieve the objectives of the study, a(60) word-pair association instrument was developed:a (20) word-pair represented pleasant impact, (20) word-pair represented unpleasant impact and (20) word-pair represented neutral impact. The researchers confirmed the validity and reliability of the instrument using proper statistical procedures. Three 10-minute films representing pleasant, unpleasant and neutral effect were also used to control students' mood state. These films were tested for their ability .

Two way (ANOVA) revealed the existence of significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in recall due to the levels of word emotional impact, whereas the highest means of recall were for the neutral emotional impact, and the lowest means were for the unpleasant emotional impact. The results also revealed significant differences ($\mu \leq 0.05$) in recall due to the interaction between the levels of the word emotional impact and the levels of the students' mood. Finally the results did not show any significant differences ($\alpha \leq 0.05$) in recall due to the levels of the students' mood.

The results were discussed in light of previous studies, and proper recommendations were drawn.

أثر الإيقاع الانفعالي للكلمات والحالة المزاجية للطالب في التذكر لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إربد

أ.د. عدنان يوسف العتوم
كلية التربية
جامعة اليرموك

روزانا سايس
مديرية التربية والتعليم
وزارة التربية والتعليم - الأردن

المقدمـة:

الذاكرة واحدة من العمليات العقلية المعقدة التي تتكون من مجموعة أنظمة تمتلك قدرة كبيرة على استقبال المعلومات والانطباعات، والاحتفاظ بها على شكل صور ذهنية، ثم استرجاعها أو التعرف عليها في مواقف لاحقة. وتعطي الذاكرة لأفكار الإنسان وأفعاله الاستمرارية والمغزى؛ وذلك عن طريق وضع هذه الأفكار والمشاعر داخل المنظور الصحيح، ومن دون الذاكرة لا يمكن أن تتطور الخبرة أو يحدث التعلم. وتستخدم الذاكرة طوال الوقت من خلال التفكير، والمعالجات المعرفية، وأداء الاختبارات، واتخاذ القرارات، وغيرها، وتعتمد جميع تلك العمليات الذهنية على قدرة العقل على تخزين المعلومات وفق نظام الذاكرة واسترجاعها (Lapp,1998) .

وتؤدي الذاكرة دوراً مهماً في العمليات المعرفية للإنسان؛ لاعتماد الكثير من هذه العمليات على عملية التذكر، إذ إن الإدراك مرتبط إلى حد كبير بما نتذكر من حقائق، كما أن استمرار الإدراك يتوقف على استمرار فعالية الذاكرة، فالفرد يستطيع أن يدرك العلاقات بين الماضي والحاضر، ويقوم بعمل تنبوئات عن المستقبل نتيجة حضور الذاكرة وفعاليتها ومرونتها(وجيه وصالح ومنسي،٢٠٠٢ ؛ الكناني والكندري، ١٩٩٢).

وبناء على ذلك، انصرف علماء النفس المعاصرون منذ أوائل الستينات من هذا القرن إلى دراسة الذاكرة البشرية من منحى يتسق مع التصورات المعرفية للسلوك، يدعى بمنحى معالجة المعلومات(Information Processing Approach) والذي يعدّ عملية معالجة المعلومات عملية تتسم بالتسلسل والتنظيم من خلال تفاعل عدد كبير من العناصر والمكونات، كما هو الحال في نظم معالجة المعلومات في الحاسوب (العتوم، ٢٠٠٤).

ويؤكد نموذج نظام معالجة المعلومات أن معالجة المعلومات المرتبطة بالمثيرات التي يتعامل معها الإنسان تمر بثلاث مراحل رئيسة هي: الترميز، والتخزين، والاسترجاع، وتتطلب المعالجات خلال هذه المراحل تنفيذ عدد من العمليات المعرفية عبر أجهزة الذاكرة الثلاث: الحسية، وقصيرة المدى، وطويلة المدى؛ إذ يقوم نظام معالجة المعلومات باستقبال المعلومات

(المدخلات الحسية) من العالم الخارجي، وتخزينها في الذاكرة الحسية، ومن ثم يتم من خلال عملية الانتباه انتقال بعض هذه المثيرات إلى الذاكرة قصيرة المدى؛ إذ يتم اتخاذ القرار حول أهمية بعض هذه المعلومات، ومدى الحاجة إليها، ومعالجتها، وترميزها، وتحويلها إلى تمثيلات عقلية تنتقل إلى الذاكرة طويلة المدى بفعل عوامل المعالجة المعرفية، إذ يتم تنظيمها و تخزينها في الذاكرة الطويلة لغرض استرجاعها لاحقاً عند الحاجة إليها (العتوم، ٢٠٠٤؛ الزغول والزغول، ٢٠٠٣؛ Haberlandt,1999).

ويمكن التمييز بين ثلاثة أشكال لعمليات الذاكرة الإنسانية هي:

أ. التعرف (Recognition): وهو شعور الفرد أن ما يدركه الآن هو جزء من خبراته السابقة التي تكونت لديه في الماضي، والتعرف: عملية تأمل لصفات المثير، ومحاولة ربطها بمخزون الذاكرة، فإذا ترابطت جميع أجزاء المثير يتم التعرف السريع عليه، أما في حال عدم ترابط بعض الأجزاء، سيقع الفرد في التباس حول ألفة المثير بالنسبة له أي الفشل في التعرف.(Loftus & Wortman,1992)

ب. الاسترجاع/ الاستدعاء (Recall): وهو المخرج النهائي لعملية التذكر، ويتمثل في البحث عما خزنه الفرد في ذاكرته من انطباعات متعلمة، واستعادته تحت ظروف الاستثارة الملائمة في صورة ألفاظ، أو معان، أو حركات، أو صور ذهنية في المواقف اللاحقة، ويتوقف ذلك على مدى قوة آثار الذاكرة، وترابطها وجدانياً وعاطفياً أو تلقائياً، أو من خلال أحداث خاصة، وعلى مستوى علاقة هذه الآثار بدلالات / مفاتيح الاسترجاع.(Cues) ويساعد الترابط في استدعاء جميع تفاصيل المادة المتعلمة، كما أن السياق الذي تحدث فيه الخبرة، أو التعلم يساعد في استرجاعها؛ لاقتران الحدث زمانياً ومكانياً بالسياق العام. وتضعف الحالات الانفعالية الشديدة عملية الاسترجاع، بحيث إن الفرد عندما يعود إلى حالته الطبيعية يتذكر ما كان يود تذكره وهو منفعل. وتتركز وظيفة الاستدعاء في استرجاع الخبرات والأحداث مع ما يرتبط بها من ظروف، ويعتمد ذلك على الصور الذهنية التي يكونها الفرد. ويتم الاسترجاع دون الحاجة إلى وجود المثير الأصلي الذي على أساسه تكونت الخبرة (عبد الله، ٢٠٠٣؛ قاسم، ١٩٩٩).

ج. الاحتفاظ (Retention): ويسمى إعادة التعلم؛ إذ يشير إلى أن المعلومات التي تم تعلمها قابلة للنسيان بسبب غياب التدريب، أو الممارسة؛ ولذلك فإن إعادة معالجة المعلومات(إعادة التعلم) يعمل على تقوية هذه المعلومات، ويسهل عملية استرجاعها، أو التعرف عليها (العتوم، ٢٠٠٤).

طرق قياس المعلومات في الذاكرة:

غالبا ما يهتم العلماء بقياس المعلومات في الذاكرة الطويلة أكثر من القصيرة؛ وذلك بسبب قلة سعة الذاكرة القصيرة، وسرعة نسيان المعلومات الواردة إليها من الذاكرة الحسية. ومع ذلك لا تختلف كثيراً طرق قياس المعلومات في كل من الذاكرة القصيرة،

والطويلة، لذلك يمكن تحديد الطرق الأكثر شيوعا في قياس المعلومات في دراسات الذاكرة بشكل عام:

١. الاسترجاع Recall: وفيه يقوم المفحوص بإعادة استرجاع، أو إنتاج الفقرات، أو المعلومات السابق تعلمها، أو عرضها عليه، ويكون الاسترجاع أفضل في حالة تماثل سياق الترميز، وسياق الاسترجاع (الزيات، ١٩٩٨). ويقصد بالاسترجاع تلك العملية العقلية التي يقوم فيها الفرد بمجهود مقصود لاستعادة خبرات سبق أن تعلمها. والاسترجاع ثلاثة أنواع :

أ. الاسترجاع الحر: بمعنى أنه حر من أي عوامل وسيطة، ويطلب فيه إلى المفحوص تذكر خبرات معينة دون ترتيب، ودون توجيهات محددة، أو مفاتيح استجابة، أو مساعدة من الفاحص، مثلاً تسمية الولايات المتحدة الخمسين.

ب. الاسترجاع المتسلسل/ التسلسلي: ويعني أن الشخص يقوم بتذكر الخبرات التي حفظها لكن بالترتيب نفسه.

ج. الاسترجاع المفتاحي: بمعنى ضرورة وجود مفاتيح إجابة تساعد في عملية الاسترجاع، و تعدّ هذه المفاتيح بمثابة السؤال نفسه، مثل تسمية الولايات المتحدة الخمسين بإعطاء الحرف الأول من اسم كل ولاية (Klein, 2002 ؛ الزيات،١٩٩٨).

٢. طريقة الأزواج المترابطة / الارتباطات الثنائية : إذ تقدم المادة اعتماداً على الترابط بين لفظين أو مقطعين، والسمة المميزة لها تكمن في أن كل عنصر يعدّ مركباً يتألف من جزأين، والعنصر يمكن أن يتألف من كلمة وعدد مثل "كتاب ٧ "، "سعيد ٣ -"، أو كلمة وكلمة مثل "شمس– قمر"، " نهار– ليل"، أو "معجون– فرشاة" بعد عرض هذه الأزواج على المفحوص يطلب منه أن يسمي الشق الثاني من الذاكرة القصيرة مباشرة عندما يعرض عليه الشق الأول. وغالباً في طريقة الارتباطات الثنائية لا تحفظ العناصر ضمن نسق محدد ، إذ يمكن أن يتغير تسلسلها من اختبار لآخر، أما الأزواج فتظل ثابتة. وهذه القوائم يمكن أن تحفظ إما بطريقة الحفظ - الاستذكار، أو بطريقة التوقع، أو التخمين. ومن أهم محاسن هذه الطريقة إمكانية عدّ عنصر واحد منبهاً (الشق الأول) واستجابة (الشق الثاني)، ويعتقد بعض المفكرين أن هذه الطريقة تعطي إمكانية دراسة الارتباط بين المنبه، والاستجابة بشكل مباشر (Klatzky,1978).

العوامل المؤثرة في الذاكرة:

تتأثر الذاكرة بعوامل مختلفة منها ما هو خاص بتنظيمها وتشكيلها وفق مبادئ معينة، ومنها ما هو خاص بالقوى الدافعة، أو الموجهة، التي تتحكم في دقة المعلومات المسترجعة، وفي نوعها (الغريب، ١٩٩٧). ومن أبرز العوامل التي تؤثر في التذكر والنسيان والتي تشير إليها الدراسات النفسية الفسيولوجية والطبية ما يلي:

أولاً) العوامل المتعلقة بالفرد، ومنها :

● **المراجعة الدورية للخبرات المتعلمة :** إن مراجعة الخبرات السابقة على مدد زمنية غير متباعدة كثيراً عن مدّة التعلم الأصلي يؤدي إلى بقاء مستوى الاحتفاظ بالخبرات على مستوى مرتفع . وبشكل عام فإن استخدام الخبرات المخزونة ومراجعتها يزيد من مستوى الاحتفاظ في الذاكرة، ويتضمن ذلك اختبار الفرد لنفسه، ولعب دور الممتحن، مما يساهم في الكشف عن نقاط القوة، أو الضعف في مستوى الاحتفاظ(الزراد، ٢٠٠٢).

● **درجة التعلم أو الفهم للمادة المتعلمة المحتفظ بها وترابط أجزاء المادة المتعلمة :** فكلما زاد وضوح المعنى في الخبرات التي يريد الفرد الاحتفاظ بها، ساعد ذلك على التذكر، بمعنى أن المادة المنظمة وذات المعنى والمترابطة في عناصرها تسهل عملية الاحتفاظ؛ كما أن استخدام الترابط في التعلم والحفظ يساعد على سرعة التقدم، فربط الفرد بين مواقف الحاضر، ومواقف الخبرة السابقة يساعد على الحفظ (عبد الغفار، ١٩٩٦؛ الغريب، ١٩٩٧).

● **عوامل العمر والذكاء:** فكلما زاد الفرد في عمره الزمني ومستواه العقلي ساعد ذلك في عملية الاكتساب والاحتفاظ، ومن ثم الاسترجاع والتعرف. أما الذكاء فيعد من أهم العوامل المساعدة على التنبؤ بالتحصيل الذي هو نتاج لعملية التعلم (العتوم، ٢٠٠٤؛الزراد، ٢٠٠٢؛ خير الله والكناني، ١٩٨٣).

● **العوامل الدافعية :** فبقدر ما تزداد الدافعية إلى مستوى معين، بقدر ما يقوى نشاط العقل في التعلم والتذكر. وقد أظهر عدد كبير من الدراسات التجريبية على الحيوانات، والأطفال، والراشدين أن العديد من الاستجابات اللفظية والحركية يتم تعلمها بمعدلٍ أسرع عندما يكون الدافع في مستويات معتدلة (خير الله والكناني، ١٩٨٣؛ Murray,1964).

● **تركيز الانتباه والمثابرة :** إن تركيز الانتباه والمثابرة تعدّ من أهم سمات الشخصية التي تساعد على التذكر(خير الله والكناني، ١٩٨٣؛ Murray,1964).

● **الحوادث العضوية والنفسية والآثار الانفعالية التي يتركها الحادث في نفس الشخص :** فقد يمر بالفرد حادث له صبغة انفعالية لا ينساها تؤثر في قدرته على التعلم والاحتفاظ والتذكر، كما تؤثر في المهارات والعادات والمعلومات، وفي سلوكه في مستقبل حياته، ويمكنه استرجاع دقائق هذا الموقف بسهولة على الرغم من مرور الزمن. كما أن حالة الفرد وقت حدوث عملية الاسترجاع من حيث الصحة والمرض، والتعب والملل، وظروف المواقف الأخرى من حيث الرهبة أو التهيب أو الخوف، ثم الجو الانفعالي العام تؤثر في عملية التذكر. وتفيد الدراسات المختلفة أن الارتجاج والجروح الناجمة عن الحوادث يمكن أن تسبب (فقدان الذاكرة الناتج من الإصابة)؛ إذ تتسبب إصابات الدماغ في مسح جزء صغير من الذاكرة دون أن تتأثر الذاكرة فيما يتعلق بما يلي، أو يسبق الحادث(مدنيك وبوليو ولوفتس، ١٩٨٩).

● **الاستقرار الانفعالي :** يساعد الاستقرار الانفعالي كثيراً على سهولة التقدم في التعلم، ومن ثم على الحفظ، فتصبح الخبرات المتعلمة في متناول يد الفرد يسترجعها كلما أراد. أما عدم

الاستقرار والتوتر الانفعالي فمن شأنه أن يشتت انتباهه، ويجعله قلقاً غير مستقر. وتؤثر الخبرات السارة، أو المؤلمة في عملية الإدراك الحسي للأحداث؛ إذ يلاحظ أن الخبرات السارة أميل إلى البقاء، بمعنى أن الفرد يحتفظ بها لمدة أطول من احتفاظه بالتجارب والخبرات ذات الصبغة الانفعالية المؤلمة أو المضايقة. ويأتي العامل النفسي في مقدمة الظروف التي تفصل في إطار المناخ العام، فقد يواجه الفرد مواقف وخبرات لا يتكرر حدوثها، ومع ذلك يتذكرها (أو ينساها) تبعاً للعامل النفسي الذي كان عليه في أثناء حدوثها، ومدى تأثره بها وارتباطها بانفعالاته. وقد بينت التجارب المختلفة أن الفرد يتذكر المواقف ذات التوتر الشديد بمقدار أقل من المواقف ذات المناخ النفسي المستقر(عبد الله، ٢٠٠٣؛ الطويل،١٩٩٩؛ غالب، ١٩٨٢).

ثانياً) العوامل المتعلقة بالمادة، ومنها:

- **انسجام المادة مع اهتمامات الفرد وحاجاته ورغباته :** توجه هذه الحاجات الفرد نحو اختيار العوامل التي تساعده على إشباع رغباته وتحقيق أهدافه، كما تساعد الميول والاتجاهات على إدراك وفهم العلاقات الخاصة بموضوع الميل أو الاتجاه، ثم على الاحتفاظ بها وسهولة تذكرها. فقد يميل الفرد نحو بعض الفنون، وهذا الميل يجعله يتذكر الأشياء المتعلقة به أكثر من غيرها (الغريب، ١٩٩٧).
- **عوامل التداخل من خلال الكف الرجعي، والكف التقدمي :** فالكف الرجعي هو كمية ونوع الخبرات التي تحدث بين التعلم الأصلي، وزمن قياس الاحتفاظ، أما الكف التقدمي فهو تداخل خبرات سابقة، وتأثيرها على تذكر خبرات لاحقة، مما يؤدي لفقدان المعلومات ونسيانها نتيجة لهذا التداخل (الزراد، ٢٠٠٢).
- **استخدام الكلمات :** إذ دلت التجارب على أن استخدام الفرد للغة أثناء الحفظ يساعد على التذكر، مثل إعطاء مسميات للأشياء وبعض معالمها. ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن استخدام الفرد للغة يزيد من انتباهه، ويركزه، ويساعد على خلق معانٍ جديدة للمثيرات (الغريب، ١٩٩٧).

ثالثاً)العوامل المتعلقة بطريقة التعلم، ومنها:

- **مستوى تعلم الخبرات السابقة، أو مستوى التعلم الأصلي :** إذ تكون عملية التذكر أفضل في حالة التعلم الجيد، وفي حالة الخبرات المتعلمة بشكل زائد على الحد، شريطة أن تكون هذه الزيادة معتدلة ومقبولة وغير مصحوبة بالملل والتعب ...إلخ. فقد وجد أن التكرار فوق حد معين يؤدي إلى مردود أقل في التعلم المكثف. وقد ميز الباحثون بين عملية التدريب، وعملية التكرار؛ إذ في التدريب تزداد قدرة الفرد على الأداء، في حين تؤدي عملية التكرار المصاحبة للملل والتعب إلى ضعف، أو كف مستوى الأداء لدى الفرد (الزراد، ٢٠٠٢؛ عبد الغفار، ١٩٩٦).
- **طرق اكتساب أو تعلم مادة التذكر ومدد تدريب ومعالجة الذاكرة :** تتحقق فاعلية

العمليات العقلية المكونة لنشاط الذاكرة استناداً إلى مبادئ وقوانين التعلم الإنساني، فبقدر ما تعتمد هذه العمليات على طرق فعالة في التعلم، تكون فاعلية التذكر عالية، وكلما توزعت مدد التدريب والمعالجة زادت دقة الذاكرة. ومن هذه الطرق : الطريقة الكلية والجزئية، وطريقة التعلم الموزع والمركز(خير الله والكناني، ١٩٨٣).

والطريقة الكلية تعني: تعلم وحدات دراسية دون أن يتخلل ذلك مدد راحة طويلة نسبياً. وقد تضاربت الآراء حول أهمية كلا الطريقتين: الكلية، والجزئية إذ يذكر الحارثي(٢٠٠٢) أنَ من الأساليب التي تساعد على الحفظ والتذكر أن يبدأ المدرس بتدريس الفكرة الكلية أولاً، بحيث يعطي صورة شاملة ومتكاملة للموضوع، ثم ينتقل بعدها إلى التفصيلات، مما يعمق الفهم ويسهل الحفظ والتذكر. ويؤكد الروسان و آخرون (١٩٩٠) أنه من المفضل استخدام الطريقة الكلية عند التعليم الموزع. وقد دلت الخبرة على أن المتعلم في مراحله الأولى يفيد من الطريقة الجزئية أكثر.

علاقة الانفعالات بالذاكرة:

يشير مفهوم الانفعالية (Emotionality) إلى شدة(Intensity) الانفعال المرافق للعمليات المعرفية وتكافؤه معها (سواء كان الانفعال ساراً أم غير سار)، فحين يستدعي المفحوصون ذكريات شخصية، يساء تفسير الانفعالية غالباً باعتبارها مؤشراً على عدم دقة الذاكرة، فالانفعالية مرتبطة بالدقة بطريقة معقدة؛ إذ تعدّ من العوامل التي تؤثر في دقة الذاكرة وكمالها. وتؤدي الانفعالية خلال استقبال المثيرات واسترجاعها إلى انخفاض في درجة دقة الذاكرة؛لذلك لا يمكن الافتراض أن الذكريات الشخصية التي جرى استدعاؤها دقيقة وصحيحة فقط؛ لأن استدعاءها قد خضع للحالة الانفعالية المرافقة (العتوم، ٢٠٠٤؛ عبد الله، ٢٠٠٣).

وعلى مدى هذا القرن وعلماء النفس منشغلون ومهتمون بالكيفية التي يؤثر بها الانفعال في الذاكرة. وتعود بداية الاهتمام بدراسة الذاكرة في ظروف الإثارة الانفعالية إلى ما يقرب من قرن من خلال العمل الذي قام به ويبل (Whipple) عام ١٩٠٩ الذي اكتشف أن درجة الإثارة الانفعالية التي تزيد على حد معين تؤدي إلى خفض أداء الذاكرة ؛ ولذلك اكتشف المعالجون النفسيون العلاقة بين الأحداث والوقائع الانفعالية الشديدة، والفشل في التذكر(Duval, Duval & Mayer,1985 ؛ عبد الله ، ٢٠٠٣).

ويشير الأدب السابق إلى وجود آراء متناقضة حول هذا الموضوع، إذ أفادت بعض الدراسات أن تذكر الأفراد للأحداث والمعلومات السارة أفضل من تذكرهم للأحداث والمعلومات غير السارة؛ إذ يمكن للشخص أن يظهر ذاكرة قوية في حال تعرضه للإثارة الانفعالية الشديدة، بحيث يتذكر معلومات وتفصيلات تفوق ما يتذكره في الظروف العادية. وفي هذا الصدد يشير أصحاب نظرية التحليل النفسي إلى أن المرء بطبيعته يميل إلى نسيان الخبرات التي تثير في نفسه الألم، وتذكر الحوادث السارة أكثر من الحوادث غير

السارة ، وهذا تماماً ما أسماه فرويد الكبت أو النسيان. والكبت هو الظاهرة التي تتمثل في عدم رغبة الفرد في استرجاع الأحداث التي قد تسبب له التعاسة (دافيدوف، ٢٠٠٠).

واستهدفت دراسة إيول (Ewell,2003) التعرف إلى آثار الانفعالات في تذكر المعلومات، ودقة الذاكرة الانفعالية. أجريت الدراسة على (١٣١) طالباً جامعياً ممن شاهدوا ستة مقاطع فلميه اختيرت لإثارة الانفعالات المختلفة(الإيجابية، والسلبية)، وقاموا بتعبئة مقياس استرجاع الانفعالات. أظهرت النتائج تذكراً أفضل للانفعالات الإيجابية من الانفعالات السلبية قبل التجربة، وانفعالات سلبية أقل بعد مشاهدة الأفلام.

وتقترح بعض الدراسات أن الفقرات السارة تميل إلى أن تختزن بصورة تَحْمِلُ تقديراً أو وزناً أكثر لها في الذاكرة، ونتيجة لذلك يمكن استرجاعها بسرعة ودقة. ومعنى ذلك أن المعلومات الإيجابية أو السارة يتم تجهيزها ومعالجتها بفعالية أو كفاءة أكبر من المعلومات السلبية أو غير السارة. وقد أثبتت الدراسات أنه عند تعلم الكلمات التي تختلف في وقعها الانفعالي فإن تذكر الكلمات السارة يكون أفضل من الكلمات غير السارة والمحايدة، وهذا يقترح أن الكلمات السارة يمكن الوصول إليها في الذاكرة بشكل أكبر من الكلمات غير السارة (Bower, 2003 ؛ Klein, 2002 ؛ Matlin & Stang,1978).

ويذكر موراي (Murray,1964) أن هناك ميلاً عاماً لدى الناس إلى تذكر الأحداث السارة بدرجة أكبر من الأحداث غير السارة، وعلى أن يحتفظوا بالحقائق التي تتناسب مع ما يكون لديهم من أفكار، لا مع الأفكار التي تتحداهم وتتعارض معهم، ويذكر أيضاً أن هذا ليس صحيحاً دائماً، ويبرر ذلك بأن الجميع يتذكرون الأحداث غير السارة إذا بلغت درجة كافية من الوضوح والحيوية.

وتلعب الحالة المزاجية للفرد دوراً مهماً في التذكر، فالأشخاص سوداويو المزاج معروفون بميلهم إلى كل ما هو حزين ومؤلم ، أو بمعنى آخر أصبح مزاجهم عاملاً من عوامل الذاكرة؛ لهذا كانت الذكريات الأليمة أقرب استرجاعاً لهم من غيرها. أما المتفائلون فيكونون على قابلية جيدة لتذكر المواقف السارة أكثر من المواقف المؤلمة (Baddeley,1989 ؛ غالب، ١٩٨٢).

ويذكر بادلي(Baddeley,1989) في مقالة له بعنوان " سيكولوجية التذكر والنسيان" أن للمزاج أثراً على الذاكرة، فالأفراد ذوو المزاج السيئ يفضلون تذكر الأحداث السابقة غير السعيدة في حياتهم أكثر من الأفراد ذوي المزاج السعيد، و العكس بالعكس. ومن الممكن أن يتذكر الفرد أحداثاً غير سارة مساوية تماماً للأحداث السارة في العدد، لكنه يتردد في ذكرها للآخرين بسبب الشعور بالخجل، أو الذنب.

وقد سادت فكرة أن المزاج (الحالة المزاجية / الانفعالية) يمكن أن يؤثر في التذكر، وأثبتت الدراسات أن الحالة المزاجية والعاطفة تلعبان دوراً مهماً في تعزيز آثار الذاكرة. فقد طلب باور(Bower) (المشار إليه في كل من Klein,2002;Parkin,1993) من مجموعة أفراد الاحتفاظ بمذكرة للتوجهات الانفعالية في حياتهم، وبعد أسبوع تم تعريضهم لعملية تأثير

مزاجي (سعداء أو حزينين)، وطلب منهم استرجاع هذه التوجهات، وتبين أن هناك أثراً للحالة المزاجية عند الأفراد ذوي المزاج السار في استرجاع ذكريات سارة، وذوي المزاج السيئ في استرجاع ذكريات غير سارة .

و تتأثر الذاكرة الفورية (قصيرة المدى) بما إذا كان الإيقاع الانفعالي للمادة المتعلمة ينسجم مع حالة الفرد المزاجية أو لا، بمعنى آخر يمكن أن تتأثر الذاكرة بمدى التطابق أو التقارب بين الحالة المزاجية خلال عمليات الاستقبال، والحالة المزاجية أثناء الاسترجاع. إذ تشير بعض الدراسات، ومنها دراسة باور (Bower,2003) إلى أن أداء الذاكرة يكون أفضل عندما تتسق المادة المتعلمة مع الحالة المزاجية للفرد المتعلم، ومعنى ذلك أن الفرد الذي يكون في حالة مزاجية سارة أو مرحة يتعلم مادة تعلميه سارة بصورة أفضل من تعلمه لمادة تعلميةً غير سارة، وأن الفرد الذي يكون في حالة مزاجية غير سارة يتعلم المادة التعلميه غير السارة بصورة أفضل من تعلمه المادة التعلميه السارة.ويشير تيسدال و راسـل (Cited in Anderson, 1995) (Teasdale and Russell) اللذان استخدما قوائم من الكلمات السارة، وغير السارة والمحايدة في اختبار طلاب ذوي حالة مزاجية عادية، ثم قاما بالتأثير على المزاج، إلى أن استرجاع الكلمات يكون أكبر عند ارتباطها بالحالة المزاجية.

ويذكر بلاني (Cited in Loftus & Wortman, 1992) أن الأفراد يميلون إلى تذكر المعلومات المرتبطة بمزاجهم الحالي؛ إذ إن الأفراد القلقين يميلون إلى التمعن في الأفكار والأوضاع السلبية، وحجب الذكريات الأكثر إيجابية، أما إذا كانوا سعداء فيميلون إلى عمل العكس.

واستهدفت دراسة فولكنر وبارتلينج وموور (Bartling & Moore,2003 Faulkner,) فحص أداء الاسترجاع الفوري بعد تغيير الحالة المزاجية باستخدام مشاهد انفعالية. افترضت الدراسة أن المزاج السعيد سيؤدي إلى تذكر كلمات أكثر ذات محتوى إيجابي، أما المزاج الحزين فسيؤدي إلى تذكر كلمات أكثر ذات محتوى سلبي. تشكلت العينة من (٣٥) شخصاً، وكانت الأدوات المستخدمة عبارة عن عينة من الكلمات تألفت من (١٨) كلمة بطول (٦– ٨) أحرف ومقطعين، وأفلام فيديو، واختبار متجانس للتلاعب بالمزاج. بعد الحصول على الموافقة المسبقة، ومشاهدة الأفلام، تم إجراء اختبار التلاعب بالمزاج، واختبار استرجاع فوري، وتسجيل عدد الكلمات التي تم تذكرها عن طريق إيقاعاتها. أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر حسب مستويات الحالة المزاجية بين المزاج السعيد، والمزاج الحزين لصالح المزاج السعيد. كما تبين وجود تفاعل بين إيقاع الكلمات والمزاج.

وهناك نتائج أخرى تشير إلى اعتماد الاسترجاع على الحالة المزاجية Dependence Mood-State ، فعندما يكون الفرد في حالة مزاجية معينة فإن استرجاعه يعتمد جزئياً على الحالة المزاجية التي يكون فيها عند تعلمه المادة موضوع التعلم، بمعنى الميل إلى تذكر المعلومات بالحالة المزاجية التي سجلت نفسها. لذلك أجرى باور وماير(MayerK &

Bower)، (المشار إليهما في الزيات، ١٩٩٨) دراسةً طلبا خلالها من المفحوصين استرجاع كل من الأحداث المؤلمة، والسارة في حياتهم مع تعبيرهم عن حالتهم المزاجية، إذ بينت هذه الدراسة أن استرجاع الأفراد يكون أفضل عندما يكون هناك توافق بين حالة الاسترجاع وحالة الترميز، من الاسترجاع في حالة عدم التوافق بين حالة الاسترجاع وحالة الترميز.

أما فيما يتعلق بالرأي القائل إنّ الأحداث شديدة الانفعال سواء السارة، أو غير السارة يتم تذكرها بشكل أفضل من الأحداث المحايدة الانفعال، فقد بينت البحوث أن الانفعال يمكن أن يؤثر في عملية الاسترجاع من الذاكرة؛ إذ يميل الإنسان إلى التفكير في المواقف المشحونة انفعالياً سواء كانت موجبة أم سالبة أكثر مما يفكر في المواقف المحايدة . ومن جانب آخر فقد ظهر في بعض الحالات أن الانفعالات السلبية (كالقلق، والخوف، والحزن) تعوق عملية الاسترجاع (عبد الخالق، ١٩٩١).

وتعدّ المعلومة ذات الإيقاع الانفعالي أقوى أنواع المعلومات؛ إذ يعطيها الدماغ أولوية المرور على سائر المعلومات، وعندما يفتح المسار الانفعالي للذاكرة في الدماغ فإنه يفتح المسارات الأخرى ويثيرها، ومن ثم تختزن المعلومة في أكثر من مسار. والتعلم الذي يوظف جميع مسارات الذاكرة يكون تعلماً أكثر قوةً وفاعليةً، وأكثر تأثيراً، ومن ثم أكثر تذكراً، لذلك يتذكر الإنسان المواد المتصفة بصفة انفعالية أحسن من المواد التي تتصف بالحيادية الانفعالية (الحارثي،٢٠٠٢؛ الروسان وآخرون،١٩٩٠).

كما أظهرت دراسة وانغ (Wang, 2002) أن الأفراد يملكون ذاكرة قوية للكلمات الانفعالية أكثر من الكلمات المحايدة، وهذا يتماشى مع رأي سترونجمان وراسل (Cited in Wang, 2000) (Strongman & Russell) اللذين بينا أن تذكر الأفراد للكلمات الانفعالية أسهل من الكلمات غير الانفعالية. وهذا يثبت حقيقة أن الانفعال يؤثر في الذاكرة الإنسانية، إذ أثبتت نتائج دراسة وانغ (Wang,2002) أن الكلمات ذات المعاني الانفعالية الأقوى قد تجذب انتباهاً إنسانياً أقوى للتذكر، وتبقى في الذاكرة لمدة أطول، وهي أسهل استرجاعاً بالنسبة للأفراد من الكلمات المحايدة، ولهذا قد يواجه الطلاب صعوبة في جمع الكلمات المحايدة. وهنا من واجب المعلم أن يشرك هذه الكلمات بالانفعالات؛ ليساعد طلابه على تذكرها. وعلى هذا يمكن تقرير أن الحالة المزاجية لها تأثير مهم على الذاكرة يختلف باختلاف أنواع المادة المتعلمة (Bower & Mayer,1989).

وفي دراسة هدفت إلى اختبار ما إذا كان أفراد العينة يتذكرون الكلمات الانفعالية أفضل من الكلمات المحايدة عندما لا يكون انتباههم مركزاً على المحتوى الانفعالي للكلمات خلال عملية الترميز، والتي قام بها فري (Ferré ,2003)، تم اختبار الذاكرة للكلمات الإيجابية، والسلبية، والمحايدة في ثلاث مهمات للذاكرة، وباستخدام ظرفين للترميز(المادي، واللفظي) بينت النتائج أن أفراد العينة تذكروا الكلمات الانفعالية أفضل من الكلمات المحايدة عندما قاموا بترميزها حسب محتواها الانفعالي، وخصائص أخرى للكلمات. وعلى

الرغم من أن كلاً من الكلمات الإيجابية، والسلبية قد تم تذكرها أفضل من المحايدة عند ترميزها بشكل لفظي، فقد تم تذكر الكلمات الإيجابية فقط، وبشكل أفضل من الكلمات المحايدة عند ترميزها بشكل مادي. تؤكد هذه النتائج أن المحتوى الانفعالي للكلمات (خاصة الإيجابية) يمكن أن يؤثر في الاحتفاظ عندما لا يكون انتباه الفرد مركزاً عليها خلال الترميز.

ومما سبق يمكن الاستنتاج أن التذكر يكون أفضل في حالة توافق المادة المتعلمة مع الحالة المزاجية للفرد، كذلك يكون التذكر أفضل في حالة توافق الحالة المزاجية أثناء التعلم مع الحالة المزاجية أثناء الاسترجاع، إضافةً إلى أنه وبحسب رأي بعض الباحثين يكون استرجاع المعلومات في سياقات سارة أفضل منه في السياقات غير السارة، أو كما يقول باحثون آخرون فإن استرجاع المعلومات شديدة الانفعال يفوق استرجاع المعلومات المحايدة الانفعال.

مشكلة الدراسة

انصب اهتمام بعض علماء النفس في الآونة الأخيرة على دراسة الذاكرة الإنسانية، التي تعد انعكاساً كبيراً لما يتعلمه الفرد خلال مراحل حياته المختلفة. وبما أن الاسترجاع / التذكر هو أحد العمليات العقلية التي تحدث في الذاكرة، إذ يتضمن تسجيل الخبرة الماضية وحفظها واستدعاءها، فقد هدفت الدراسة، إلى التعرف إلى بعض العوامل المؤثرة في عملية التذكر سلباً، أو إيجاباً، ومدى تأثيرها في عملية الاسترجاع مثل العوامل النفسية والانفعالية بهدف الاستفادة منها في تحسين قدرة الذاكرة على المعالجة و الاحتفاظ والاسترجاع، ومن ثم تحسين العملية التعليمية وتحصيل الطلبة الأكاديمي. هذه الفكرة تولدت لدى الباحثين أثناء قيامهما بعملهما بوصفها مدرسين؛ إذ لاحظا تأثر عملية التعلم والنتاجات التعليمية بالحالة المزاجية للطالب، وطبيعة المادة المتعلمة. ومن هنا ارتأيا أن يقوما بالتعرف إلى مدى التأثير الفعلي للعوامل الانفعالية المتمثلة بالإيقاع الانفعالي للمادة المتعلمة، والحالة المزاجية للطالب على عملية التذكر.

و لهذا تركزت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

هل يوجد أثر للإيقاع الانفعالي للكلمات، والحالة المزاجية للطالب، والتفاعل بينهما في التذكر لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إربد؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي :

– تعد هذه الدراسة استجابة للتحولات المعرفية المعاصرة التي تتجه إلى الاهتمام بأثر الانفعال على التعلم والتذكر، وهو اتجاه استحوذ على اهتمام العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة في مجا ل الذكاء (الانفعالي).

– تمثل أهمية خاصة للقارئ العربي بسبب قلة اهتمام الدراسات العربية بهذا المجال؛ إذ لاحظ الباحثان من خلال مراجعتهما للأدب السابق، والأدب النظري الذي يتحدث عن الإيقاع الانفعالي للمادة المتعلمة، أو الحالة المزاجية للطالب وأثرها في التذكر ندرة في التطرق إليها في الدراسات والمراجع العربية، على الرغم من اهتمام الدراسات الأجنبية بها منذ مدة زمنية ليست بالقصيرة.

– إفادة المتعلم في تحسين نتاجات التعلم وديمومته؛ وذلك لإبرازها بعض العوامل التي تؤدي إلى تسهيل عمليتي الاحتفاظ والتذكر، بحيث يقوم المعلم بمحاولة ربط المواقف والمثيرات بمفاتيح استرجاعية من بيئة الطالب ترتبط بحالته الانفعالية، وتسهل عملية التذكر، كما يحث عن الظروف الانفعالية المساعدة على التذكر، وممارسة عملية التذكر تحت ظروف الترميز والمعالجة نفسها.

التعريفات الإجرائية:

الإيقاع الانفعالي للكلمات: ما تتركه الكلمات من وقع ذي تأثير انفعالي على سامعها، سواء كان ساراً، أم غير سار، أم محايد، وتتمثل في القائمة التي أعدها الباحثان لغايات قياس التذكر، بحيث تكون المفردات سارة،أو غير سارة،أو محايدة.

الحالة المزاجية: حالة انفعالية عند الشخص تؤثر في وظائفه المعرفية، مما قد يؤثر في عملية الاسترجاع من الذاكرة، و يؤدي إلى خفض أو زيادة في تذكر بعض المفردات التي سبق تعلمها، وتتمثل في عرض مشاهد من فيلم قد تكون سارة، أوغير سارة، أو محايدة.

التذكر: العملية العقلية التي تمكن الفرد من استرجاع الصور البصرية، و السمعية أو غيرهما من المثيرات الأخرى التي مرت بالفرد في ماضيه، ويقاس من خلال درجات المفحوصين على اختبار التذكر الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء عينة الدراسة القصدية مما يحد من احتمالية تعميم النتائج على عينات أخرى.

الطريقة والاجراءات

عينةِ الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية من (١٨٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بفرعيه العلمي، والأدبي من مدرسة صفية بنت عبد المطلب الثانوية الشاملة للبنات في مدينة إربد، و تم توزيع أفراد العينة على مجموعات الدراسة البالغ عددها (٩) مجموعات بواقع (٢٠) طالبة في كل مجموعة باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة؛ إذ كتبت أسماء الطالبات على قصاصات ورقية، ووضعت في وعاء، وتم السحب منها دون إرجاع، كما هو موضح في

الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة على مجموعات الدراسة

		الإيقاع الانفعالي للكلمات			
		سار	غير سار	محايد	المجموع
الحالة المزاجية للطالب	سار	٢٠	٢٠	٢٠	٦٠
	غير سار	٢٠	٢٠	٢٠	٦٠
	محايد	٢٠	٢٠	٢٠	٦٠
المجموع		٦٠	٦٠	٦٠	١٨٠

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان أداتين هما:

أولاً: أداة قياس التذكر:

وهي من إعداد الباحثين و تصميمهما؛ إذ تكونت من (٦٠) زوجاً من الكلمات المختلفة في إيقاعها الانفعالي، بحيث كان (٢٠) زوجاً منها ذات إيقاع انفعالي سار،و(٢٠) زوجاً ذات إيقاع انفعالي غير سار، و(٢٠) زوجاً محايدة الإيقاع الانفعالي. وقد تم تصميمها من خلال الخطوات التالية:

– الاطلاع على الدراسات و الأبحاث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة (Wang, 2002; Bower, Gilligan, Monteiro, 1981)، والأمور الحياتية المتعلقة بواقع الطالب و اهتماماته، ممّا تؤثر في قدرته على الاحتفاظ والاسترجاع.

– اقتراح مجموعة من أزواج الكلمات تمثل الإيقاعات الانفعالية الثلاثة، ووضعها في ثلاث قوائم منفصلة ضمن استبانة لتحكيمها، تكونت من (٤٥) زوجاً ساراً، و(٥٠) زوجاً غير سار، و(٥٦) زوجاً محايداً.

– توزيع الاستبانات المتكونة من قوائم أزواج الكلمات على عينة من (١٥) فرداً من أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا في تخصصي علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك ؛ لتمييز درجة السرور التي يسببها الإيقاع الانفعالي لكل زوج من الكلمات.

– تشكيل ثلاث قوائم من أزواج الكلمات منها (٢٠) زوجاً من الكلمات ذات إيقاع انفعالي سار، و(٢٠) زوجاً ذات إيقاع انفعالي غير سار، و(٢٠) زوجاً ذات إيقاع انفعالي محايد بعد تحكيم الأداة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على بعض المتخصصين في مجال علم النفس التربوي،

والإرشاد النفسي، والبالغ عددهم (١٥) فرداً موزعين على (٥) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، و(١٠) من طلاب الدراسات العليا (مستوى الدكتوراه) في كلا التخصصين، وطلب منهم الحكم على مدى مناسبة قوائم الأزواج الثلاثة للإيقاعات الثلاثة: السارة، وغير السارة، والمحايدة. وطبقاً لنتائج التحكيم اختيرت الأزواج التي حصلت على أعلى تكرارات كأزواج مناسبة لهدف الدراسة، والتي تراوحت تكراراتها ما بين (١٣-١٥) من أصل (١٥) فرداً، ووضعت في قوائم لإخراجها بصورتها النهائية؛ إذ أصبح هنالك (٢٠) زوجاً من الكلمات لتمثيل كل إيقاع انفعالي.

ثبات الأداة:

قام الباحثان باستخراج معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا؛ إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (٩٦) طالبة موزعات على ثلاث شعب صفية، تم اختيارهن عشوائياً من مدرسة إربد الثانوية الشاملة للبنات، وعرض عليهن أزواج الكلمات؛ إذ عرض كل إيقاع على شعبة صفية، وبعد العرض تم اختبار قدرتهن على تذكر هذه الأزواج من الكلمات حسب نموذج الاستجابة المقترح. تم تفريغ البيانات بعد تصحيحها، وحصلت كل استجابة صحيحة على علامة واحدة، وكل استجابة غير صحيحة، أو فارغة حصلت على العلامة صفر. ثم حسب معامل الثبات لكل إيقاع انفعالي على حدة، وللمقياس الكلي، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

قيم معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا

الايقاع الانفعالي	معامل الثبات
الإيقاع الانفعالي السار	٠,٦٢
الإيقاع الانفعالي غير السار	٠,٦٠
الإيقاع الانفعالي المحايد	٠,٧٠
المقياس الكلي	٠,٥٤

وعُدّت مؤشرات الصدق والثبات الواردة أعلاه مقبولةً لأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً : تحديد الحالة المزاجية للطالبات:

قام الباحثان باختيار ثلاثة مشاهد من أفلام، ومسرحيات بهدف التأثير على الحالة المزاجية للطالبات، وتوزعت هذه المشاهد على مشهد سار، ومشهد غير سار، ومشهد محايد، لم تتجاوز مدة عرض كل مشهد (١٠) دقائق، وقد تم اختيار هذه المشاهد بناءً على ما يلي:

– الرجوع إلى طلبة المرحلة الثانوية، و التعرف على الأمور التي قد تثير في نفوسهم مشاعر الفرح، أو الحزن.
– الأخذ بآراء المختصين في مجالي علم النفس التربوي والإرشاد النفسي حول طبيعة المشاهد التي تثير السرور، أو الحزن.

جمع الباحثان (٩) مشاهد من أفلام، ومسرحيات عربية: ثلاثة منها سارة، وثلاثة غير سارة، وثلاثة محايدة، وقاما بعرضها على مجموعة من(١٠) من طلبة الدراسات العليا (مستوى الدكتوراه) في قسم الإرشاد، وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك بهدف الحكم على قدرتها في إثارة السرور، أو الحزن، واختيار ثلاثة منها تمثل أفضل تعبير عن المزاج السار، وغير السار، والمحايد، وقامت العينة بتقييمها وفقاً للتدرج السباعي الذي وضعه الباحثان (–٣ الأقل سروراً إلى +٣ الأكثر سروراً). فرغت النتائج وجمعت المتوسطات لكل فلم، وتم اختيار الأفلام التي حصلت على أعلى متوسطات لكل حالة مزاجية.

تم اختيار المشهد غير السار من المشاهد التي حصلت على أعلى درجة سلبية (–٣ إلى–٢،) والمشهد المحايد من المشاهد التي حصلت على درجة أكثر اعتدالية (–١ إلى+١)، والمشهد السار من المشاهد التي حصلت على أعلى درجة إيجابية (+٣ إلى +٢). وبناء على نتائج التحكيم تم اختيار المشهد من فلم "حياة حشرة" مشهداً محايداً (بمتوسط = ٠,٢٩)، والمشهد من مسرحية "السيدة حرمه" مشهداً غير سار (بمتوسط = – ٢,٣٨)، والمشهد من مسرحية "سك على بناتك" مشهداً ساراً (بمتوسط = ٢,٩) لحصولها على أعلى التقديرات.

إجراءات الدراسة:

لتنفيذ الدراسة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

١. مراجعة مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد– قسم التخطيط– للحصول على بيانات حول أعداد المدارس الثانوية للإناث في مدينة إربد، وعدد طالبات الصف الأول الثانوي فيها للفرعين العلمي، والأدبي من أجل تحديد عينة الدراسة.
٢. الحصول على تصريح رسمي من مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد؛ لتمكين الباحثين من تطبيق أدوات الدراسة على طالبات الصف الأول الثانوي .
٣. اختيار مدرسة صفية بنت عبد المطلب الثانوية الشاملة للبنات.
٤. الحصول على أسماء طالبات الصف الأول الثانوي للفرعين العلمي، والأدبي في المدرسة المذكورة، واختيار عينة من (١٨٠) طالبة.
٥. أخذ موافقة الطالبات المرشحات للاشتراك في الدراسة.
٦. توزيع أفراد العينة عشوائياً على مجموعات الدراسة البالغ عددها (٩) مجموعات بواقع (٢٠) طالبةً في كل مجموعة.

٧. مقابلة كل مجموعة على حدة، وعرض الفيلم القصير الذي يخص كل مجموعة (سار، غير سار، ومحايد) عليهن لمدة عشر دقائق تقريبا.
٨. تم تقسيم كل قائمة من قوائم أزواج الكلمات السارة ، وغير السارة، والمحايدة إلى قائمتين تتكون كل منهما من (١٠) أزواج تعرض على مرحلتين نظراً لمحدودية السعة المعرفية للذاكرة قصيرة المدى.
٩. تم التأكيد على أهمية الانتباه، والجدية أثناء عرض قائمة الكلمات؛ لأنه يطلب منهن تذكر هذه الكلمات لاحقاً.
١٠. عرض الباحثان الجزء الأول من أزواج الكلمات، والمكون من (١٠) أزواج من الكلمات فقط من خلال جهاز عرض الشفافيات؛ إذ عرضا كل زوج لمدة (١٠) ثوان.
١١. من خلال جهاز عرض الشفافيات قام الباحثان بعرض أزواج الكلمات التي تمّت دراستها سابقاً، لكنهما عرضا هذه المرة عرضا كلمة واحدة من أزواج الكلمات، وطلبا من المشاركات كتابة الكلمة التي وردت معها سابقاً على نموذج الاستجابة المتوافر بين أيديهن. كانت المدة المحددة لكل استجابة (١٠) ثوان تستجيب فيها الطالبة بشكل صحيح، أو تخمن الإجابة، أو تترك مكان الإجابة فارغاً في حال عدم قدرتها على الاستجابة.
١٢. تم إعادة الخطوتين (١١ و١٢) لعرض الجزء الثاني من أزواج الكلمات، الذي تكون أيضاً من (١٠) أزواج من الكلمات.
١٣. لم يتم التوقف خلال الاختبار بعد انقضاء الثواني العشر بوصفها وقتاً محدداً للاستجابة.
١٤. بعد جمع الاستجابات تم تصحيحها وأعطيت كل استجابة صحيحة العلامة (١)، وكل استجابة غير صحيحة، أو فارغة أعطيت العلامة (صفر)، ثم تم تفريغها باستخدام الحاسب، ومعالجتها إحصائيا بهدف استخراج النتائج.

متغيرات الدراسة

الإيقاع الانفعالي للكلمات: وهو المتغير المستقل الأول في هذه الدراسة، ويتكون من (٦٠) زوجاً من الكلمات ذات الإيقاعات الانفعالية المختلفة، وتم تناوله ضمن ثلاثة مستويات :
١. المستوى الأول : مستوى الإيقاع السار للكلمات، وتضمن (٢٠) زوجاً من الكلمات ذات الإيقاع السار.
٢. المستوى الثاني : مستوى الإيقاع غير السار للكلمات، و تضمن أيضاً (٢٠) زوجاً من الكلمات ذات الإيقاع غير السار.
٣. المستوى الثالث : مستوى الإيقاع المحايد للكلمات، وتكون من (٢٠) زوجاً من الكلمات المحايدة الإيقاع .
الحالة المزاجية للطالبات: وهو المتغير المستقل الثاني، وقد تم تناوله ضمن ثلاثة مستويات
١. المستوى الأول: مستوى المزاج السار؛ إذ قام الباحثان بالتأثير على حالة الفرد المزاجية

من خلال عرض مشهد سار من مسرحية (سك على بناتك).
٢. **المستوى الثاني**: مستوى المزاج غير السار، وتم التأثير على الحالة المزاجية من خلال عرض مشهد محزن من مسرحية (السيدة حرمه).
٣. **المستوى الثالث**: مستوى المزاج المحايد، و هنا تم عرض مشهد من فلم (حياة حشرة) للتأثير على الحالة المزاجية للطالبات .

التذكر: وهو المتغير التابع في هذه الدراسة، وقام الباحثان بقياسه من خلال عرض الأزواج الستين التي تم استخدامها في قائمة الإيقاع الانفعالي للكلمات؛ من خلال عرض واحدة من الكلمات فقط، والطلب من الطالبات تسجيل الكلمة الثانية ضمن كل زوج. وتم حساب الدرجات عليها بواقع درجة واحدة لكل استجابة صحيحة، والدرجة صفر لكل استجابة غير صحيحة، أو فارغة، وبذلك تراوح مدى العلامات لكل مجموعة ما بين (صفر إلى ٢٠) درجة، كما تراوح ما بين(صفر إلى ٦٠) للأداة الكلية.

التحليل الإحصائي:

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية؛ إذ هدفت إلى معرفة أثر الإيقاع الانفعالي للكلمات، والحالة المزاجية على الاحتفاظ في الذاكرة .ولتحقيق هدف هذه الدراسة قام الباحثان باستخدام التصميم العاملي ٣(مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات)) 3 x مستويات الحالة المزاجية للطالب). واستخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي للبيانات بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة.

عرض النتائج:

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي ينص على : "هل يوجد أثر للإيقاع الانفعالي للكلمات، والحالة المزاجية للطالب، والتفاعل بينهما في التذكر لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة إربد؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على اختبار التذكر والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة

		الإيقاع الانفعالي للكلمات			
		سار	غير سار	محايد	المجموع
الحالة المزاجية	سار	١٨,٩٠* ١,٣٧**	١٤,٠٠ ٣,٧٤	١٨,٩٥ ١,٠٥	١٧,٢٨ ٣,٣١
	غير سار	١٧,٩٥ ١,٧٩	١٧,٢٠ ٣,٢٩	١٩,٣٠ ٠,٩٢	١٨,١٥ ٢,٣٦
	محايد	١٨,١٥ ١,٨١	١٥,٧٥ ٣,٤٥	١٩,٢٥ ١,٣٣	١٧,٧٢ ٢,٧٦
	المجموع	١٨,٣٣ ١,٦٩	١٥,٦٥ ٣,٦٨	١٩,١٧ ١,١١	١٧,٧٢ ٢,٤٩

* يدل على المتوسط الحسابي　** الرقم الأسفل يدل على الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط استجابات العينة للمجموعات التسع تراوح ما بين(١٤,٠٠) و(١٩,٣٠) بانحراف معياري تراوح ما بين (٠,٩٢) و (٣,٧٤)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على أزواج الكلمات ذات الإيقاعات الانفعالية الثلاثة تحت تأثير المزاج السار (١٧,٢٨)، وبانحراف معياري (٣,٣١)، وبلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على أزواج الكلمات ذات الإيقاعات الانفعالية الثلاثة تحت تأثير المزاج غير السار (١٨,١٥)، وبانحراف معياري (٢,٣٦)، أما المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على أزواج الكلمات ذات الإيقاعات الانفعالية الثلاثة تحت تأثير المزاج المحايد فقد بلغ (١٧,٧٢)، وبانحراف معياري(٢,٧٦). وكان المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأزواج ذات الإيقاع الانفعالي السار تحت تأثير الحالات المزاجية الثلاثة (١٨,٣٣)، وبانحراف معياري (١,٦٩)، والمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأزواج ذات الإيقاع الانفعالي غير السار تحت تأثير الحالات المزاجية الثلاثة (١٥,٦٥)، وبانحراف معياري (٣,٦٨)، والمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأزواج ذات الإيقاع الانفعالي المحايد تحت تأثير الحالات المزاجية الثلاث (١٩,١٧)، وبانحراف معياري (١,١١).

ولمعرفة دلالة الفروق في التذكر حسب متغيرات الدراسة المختلفة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات العينة على متغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الإيقاع الانفعالي	٤٠٥,٢٣٣	٢	٢٠٢,٦١٧	٣٧,٣٧٠	٠,٠٠١
الحالة المزاجية	٢٢,٥٣٣	٢	١١,٢٦٧	٢,٠٧٨	٠,١٢٨
التفاعل	٩١,٦٣٣	٤	٢٢,٩٠٨	٤,٢٢٥	٠,٠٠٣
الخطأ	٩٢٧,١٥٠	١٧١	٥,٤٢٢		
المجموع	٥٧٩٤٥,٠٠٠	١٨٠			
المجموع المصحح	١٤٤٦,٥٥٠	١٧٩			

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) إلى : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند مستوى الدلالة بين مستويات الإيقاع الانفعالي الثلاثة للكلمات إذ كانت (ف = ٣٧,٣٧٠) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠١). كما تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر بين مستويات الحالة المزاجية الثلاثة.

وتم استخدام تحليل نيومان كولز للمقارنات البعدية بين مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات لبيان توجه الفروق بين مستويات الإيقاع كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل نيومان كولز للمقارنات البعدية بين متوسطات مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات

الإيقاع الانفعالي	سار	غير سار	محايد
سار (١٨,٣٣)		*٢,٦٨	٠,٨٤
غير سار (١٥,٦٥)			*٣,٥٢
محايد (١٩,١٧)			

*مستوى الدلالة = ٠,٠٥ n=٦٠

وتشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) إلى:

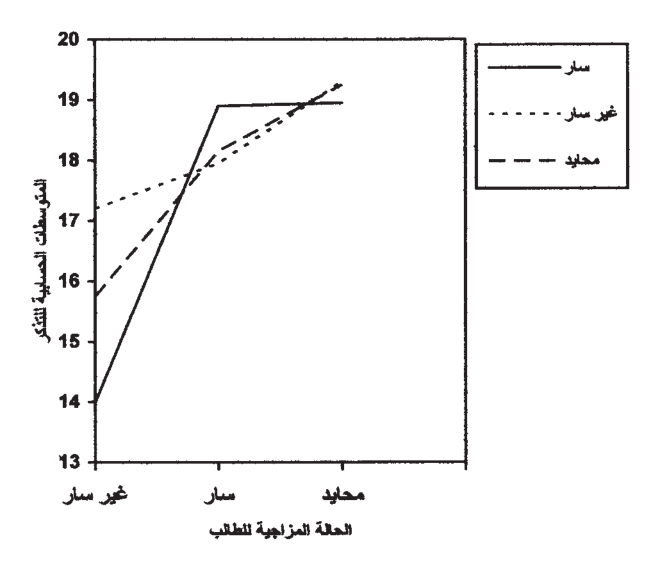
١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر بين الإيقاع الانفعالي السار، والإيقاع الانفعالي غير السار لصالح السار.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر بين الإيقاع الانفعالي غير السار، والإيقاع

الانفعالي المحايد لصالح المحايد.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر بين الإيقاع الانفعالي السار، والإيقاع الانفعالي المحايد.

أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر حسب التفاعل بين مستويات الإيقاع الانفعالي ومستويات الحالة المزاجية؛ إذ كانت (ف = ٤,٢٢٥) وبدلالة إحصائية(٠,٠٠٣) كما هي موضحة في الشكل رقم (١):



الشكل رقم (١)

التفاعل بين مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات، والحالة المزاجية للطالب

يشير الشكل (١) إلى مجموعة من الدلائل المهمة حول التذكر حسب التفاعل بين مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات، و الحالة المزاجية للطالب؛ إذ كان:

١. تذكر الكلمات ذات الإيقاع الانفعالي السار منخفضاً في حالة المزاج غير السار، و مرتفعاً في حالة المزاج السار، و المحايد.

٢. تذكر الكلمات ذات الإيقاع الانفعالي غير السار مرتفعاً جداً في حالة المزاج المحايد، وأقل ارتفاعاً في حالة المزاج السار، وأقل ارتفاعاً في حالة المزاج غير السار .

٣. تذكر الكلمات ذات الإيقاع الانفعالي المحايد مرتفعاً جداً في حالة المزاج المحايد، وأقل ارتفاعاً في حالة المزاج السار ، ومتوسط الارتفاع في حالة المزاج غير السار.

وأخيراً كان من أبرز نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند

مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات؛ إذ كانت أعلى متوسطات التذكر للإيقاع الانفعالي المحايد، وأقلها للإيقاع الانفعالي غير السار. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في التفاعل بين مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات ومستويات الحالة المزاجية للطالب. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) حسب مستويات الحالة المزاجية.

مناقشة النتائج :

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإيقاع الانفعالي للكلمات:

أسفرت نتائج تحليل التباين الثنائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) تعزى إلى مستويات الإيقاع الانفعالي للكلمات. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلومة ذات الإيقاع الانفعالي هي من أقوى أنواع المعلومات؛ إذ يعطيها الدماغ أولوية المرور على سائر المعلومات، ويخزنها في أكثر من مسار من المسارات الانفعالية للذاكرة في الدماغ ، والتعلم الذي يوظف جميع مسارات الذاكرة يكون أكثر قوةً وفاعليةً، وأكثر تأثيراً، ومن ثم أكثر تذكراً؛ وهذا يتفق مع ما ذهب إليه سبرنجر(Sprenger) (المشار إليه في الحارثي، ٢٠٠٢) في أن العاطفة هي مفتاح التعلم ، فالتعلم المدعوم بالعاطفة سيكون تعلماً فعالا، وأكثر قوة، وأكثر تذكراً، لأنه يدخل إلى جميع أماكن تخزين المعلومات في الدماغ.

وفي هذا الصدد يؤكد جولمان(٢٠٠٠) أن إشراك المحتوى التعليمي مع الانفعالات يساعد على جذب انتباه الطلاب للتعلم، و إبقاء المعلومات في أذهانهم لمدة أطول، ومن ثم يتمكنون من استرجاعها وتذكرها بشكل أسرع وأسهل؛ لذلك فالتعلم الذي يحرك مشاعر التلاميذ، ويثير عاطفتهم هو أقوى أنواع التعلم؛ لأن العواطف تحتل مكان الصدارة في الدماغ، وتعمل على تنمية التفكير وتحفيزه، وبحسب رأي انتونيو دامازيو (Antonio Damasio) (Cited in Jensen, 1998) فإنها تساعد العقل في التركيز على المادة التعلمية الأكثر أهمية بالنسبة للمتعلم، ومن ثم تساعد على التعلم الفعال. لذلك من الملاحظ أن يدعو علماء النفس المعاصرين أمثال أندرسون(Anderson) وسبرنجر(Sprenger) إلى إدماج العواطف في العملية التربوية.

ومن وجهة نظر سترونجمان وراسل (Strongman & Russell) (Cited in Wang, 2000) يكون تذكر الكلمات الانفعالية أسهل من غير الانفعالية، وهذا يثبت حقيقة أن الانفعال يؤثر في الذاكرة الإنسانية؛ إذ إن الكلمات الانفعالية تجذب انتباهاً إنسانياً أقوى للتذكر، وتبقى لمدة أطول في الذاكرة، وتكون أسهل استرجاعاً بالنسبة للأفراد.

ولدى استخدام الباحثين تحليل نيومن كولز للمقارنات البعدية بين مستويات الإيقاع الانفعالي تبين :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر بين الإيقاع الانفعالي السار، والإيقاع الانفعالي غير السار لصالح السار، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الفقرات السارة عادة يتم تجهيزها ومعالجتها بكفاءة وفاعلية ودقة أكبر من تجهيز الفقرات غير السارة؛ ولهذا فهي تترك أثراً أكبر لها في الذاكرة، ونتيجة لذلك يكون استرجاعها بشكل أفضل. وهذا يؤكد إمكانية الوصول إلى الكلمات السارة في الذاكرة بشكل أسهل من الكلمات غير السارة؛ إذ إن الفرد يحتفظ بها لمدة أطول من احتفاظه بالكلمات ذات الصبغة الانفعالية المؤلمة، فكلما كانت الكلمات إيجابية، أو سارة تقل نسبة القلق الذي تسببه للفرد، ومن ثم يتمكن من معالجتها بشكل فعال أكثر من الكلمات غير السارة أو السلبية، التي تزيد من نسبة القلق لديه فتقلل من فعالية معالجتها، ومن ثم يكون استرجاع الكلمات السارة أفضل من الكلمات غير السارة ، وهذا ما أكده عدد من الباحثين (عبد الله، ٢٠٠٣؛ Stang,1978 & Bower,2003; Klein, 2002; Matlin).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Ewell,2003) التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإيقاع الانفعالي السار، والإيقاع الانفعالي غير السار لصالح الإيقاع الانفعالي السار.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر بين الإيقاع الانفعالي غير السار، والإيقاع الانفعالي المحايد لصالح المحايد، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الأفراد يميلون إلى نسيان الخبرات التي تثير في أنفسهم الألم أو الحزن، وتذكر الكلمات التي تريحهم ولا تتسبب لهم في القلق، أو في التوتر، أو في الحزن؛ إذ يشير فرويد إلى أن الفرد في بعض الأحيان يعجز عن استرجاع الأحداث التي قد تسبب له التعاسة، كما يشير أصحاب نظرية التحليل النفسي إلى أن المرء بطبيعته يميل إلى نسيان الخبرات التي تثير في نفسه الألم(دافيدوف، ٢٠٠٠). كما يذكر موراي (Murray,1964) أنّ الأفراد لا يفضلون الاحتفاظ بالأفكار التي تتحداهم وتتعارض معهم. وعلى هذا كان تذكر الأفراد للكلمات المحايدة أفضل من غير السارة، إضافة إلى أن الكلمات المحايدة لا تثير أيا من المشاعر التي قد تسبب القلق والتوتر مما يجعل فعالية معالجتها أكبر، ومن ثم لا تؤثر سلبياً على التذكر ويكون استرجاعها أفضل من غير السارة.

وجاءت هذه الدراسة مخالفة لنتائج العديد من الدراسات مثل دراسات (Ferré,2003 ;Wang,2002) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإيقاع الانفعالي غير السار، والإيقاع الانفعالي المحايد لصالح الإيقاع الانفعالي غير السار .

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر بين الإيقاع الانفعالي السار، والإيقاع الانفعالي المحايد؛ إذ كانت متوسطاتها الحسابية متقاربة، ويعزى ذلك إلى أسباب النتيجتين السابقتين: التجهيز، والمعالجة الأفضل للفقرات السارة، والميل إلى كبت كل ما هو مؤلم. وعلى الرغم من أن بعض المراجع مثل (الحارثي، ٢٠٠٢؛ عبد الخالق، ١٩٩١؛ الروسان و آخرين، ١٩٩٠) تشير إلى أن تذكر المواد، والمواقف المشحونة انفعاليا، سواء سارة أم غير

سارة يكون أفضل من تذكر المواد المحايدة، نجد أن الأزواج المحايدة هنا أخذت صفة المزاج السار؛ لأنها لا تثير أي نوع من مشاعر القلق والتوتر، ولا تحدث آثاراً سلبيةً على التذكر كما هو الحال في الأزواج غير السارة؛ إذ إن المتعلم تحت تأثير انفعال خاص كالحزن، أو القلق، أو الخوف يعجز عن تذكر الكثير من الحقائق التي تعلمها نتيجة تأثير هذه الانفعالات سلبياً في إدراكه وسلوكه، مما يشتت انتباهه، ويجعله غير مستقر، الأمر الذي يعوق استرجاعه للمادة المتعلمة ويضعفه . وفي هذا الصدد يبين حواشين وحواشين(١٩٩٦) أن الانفعال الحاد (غير السار) يؤدي إلى شل التفكير، وتشويه الإدراك، وفقدان القدرة على حصر الانتباه، ومن ثم تضعف القدرة على التذكر، ويسيطر على الفرد عامل النسيان.

إضافةً إلى أن طالبات هذه المجموعات هن في المرحلة النمائية نفسها من الناحية النفسية التطورية، مما يدل على قدرتهن على الاحتفاظ بما تعلمنه لمدة زمنية معينة، وبالمقدار نفسه تقريباً.

وتعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Ferré, 2003 ; Wang, 2002) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإيقاع الانفعالي السار، والإيقاع الانفعالي المحايد لصالح الإيقاع الانفعالي السار.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالحالة المزاجية للطالب:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي للبيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التذكر عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين مستويات الحالة المزاجية، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المدة الزمنية لعرض الأفلام قد لا تكون كافية للتأثير على الحالة المزاجية للطالبات بشكل جيد، مما أدى إلى سرعة زوال هذا التأثير بمجرد البدء في عرض أزواج كلمات أداة قياس التذكر، ولربما يحتاج هذا الإجراء إلى وسيلة للتأكد من حدوث حالة المزاج المتوقعة نتيجة لعرض الفلم. كذلك أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن أثر المزاج قد يكون أوضح في حالة التذكر من الذاكرة طويلة المدى، وخصوصا إذا قدم الفلم قبل الاسترجاع مباشرة، فحالة الفرد وقت حدوث الاسترجاع، والجو الانفعالي العام يؤثران في عملية التذكر؛ إذ إنه وباعتماد الاسترجاع على الحالة المزاجية(State Dependence-Mood) قد يتوافق التأثير المزاجي للفلم على الفرد مع حالة الفرد أثناء التعلم، ومن ثم يكون استرجاعه للمعلومات أكبر. وقد بينت دراسة كاسترو وبيريز وكابديفيلا وبارانتيز (Castro, Perez, Capdevila & Barrantes, 1998) أن عرض الأفلام بعد التعلم بمدة يؤدي إلى تغيير في مقدار المادة التي تم تذكرها قبل عرض الأفلام؛ إذ إن الأفراد الذين شاهدوا الأفلام السارة تذكروا مواد سارة أكثر من غير السارة والأفراد الذين شاهدوا الأفلام غير السارة، تذكروا مواد غير سارة أكثر من السارة، وهذا يؤكد أن تأثير الأفلام على الحالة المزاجية يكون أكبر في حالة عرضها بعد التعلم.

وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات

Perez, Capdevila & Barrantes,1998; Bower & Mayer,1989;) Castro,) التي أشارت إلى وجود أثر للحالة المزاجية على التذكر، دون الإشارة إلى أن هذا الأثر كان لصالح المزاج السار أو المزاج غير السار، كما أظهرت نتائج دراسة (Faulkner, Bartling & Moore,2003) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المزاج السار، والمزاج غير السار لصالح المزاج السار. ويمكن عزو الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، ونتائج هذه الدراسات جميعها إلى اختلاف المادة المستخدمة للتأثير على الحالة المزاجية مثل : نوعية الأفلام، وتمثلت في مشهد من فلم "حياة حشرة" مشهداً محايداً، ومشهد من مسرحية "السيدة حرمه" مشهداً حزيناً، ومشهد من مسرحية "سك على بناتك" مشهداً ساراً، والتي قد تكون مختلفة عن الأفلام التي تم عرضها على العينات في الدراسات السابقة (علما بأنه لم تتم الإشارة إلى مادة الأفلام وماهيتها في الدراسات السابقة)، والتي تختلف في تأثيرها من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر ، والمدة الزمنية للتأثير.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بوجود تفاعل بين مستويات المتغيرين المستقلين:

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في التفاعل بين مستويات الإيقاع الانفعالي، ومستويات الحالة المزاجية، وهذا يتفق مع نتائج عدد من الدراسات (Castro, Perez, Capdevila & Barrantes,1998; 2003 Faulkner, Bartling & Moore,) التي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الإيقاع الانفعالي للكلمات، والحالة المزاجية للطالب. ويمكن عزو ذلك إلى أن الذاكرة قصيرة المدى تتأثر بما إذا كان الإيقاع الانفعالي للمادة المتعلمة ينسجم مع الحالة المزاجية للمتعلم ، بمعنى: التقارب بين الحالة المزاجية خلال الاستقبال والحالة المزاجية أثناء الاسترجاع؛ إذ لاحظ الباحثان أثناء تطبيقهما للدراسة وخلال عرضهما للمشاهد السارة ظهور علامات الفرح عند بعض الطالبات متمثلة بالضحك والابتسامة، كما تمثلت علامات الحزن بالبكاء عند بعضهن الآخر، هذه الانفعالات كان لها أثر مؤقت في تذكر الطالبات للكلمات ذات الإيقاع الانفعالي المرتبط بالمشهد المعروض؛ إذ لاحظ الباحثان تذكراً أفضل للكلمات السارة في المجموعة التي تعرضت للحالة المزاجية السارة مقارنةً بالمجموعات الأخرى التي تعرضت للحالة المزاجية نفسها، كما لاحظا تذكراً أفضل للكلمات غير السارة في المجموعة التي تعرضت للحالة المزاجية غير السارة، مقارنةً بالمجموعات الأخرى التي تعرضت للحالة المزاجية نفسها، وتذكراً أفضل للكلمات المحايدة في المجموعة التي تعرضت للحالة المزاجية المحايدة، مقارنةً بالمجموعات الأخرى التي تعرضت للحالة المزاجية نفسها، مما يؤكد وجود التفاعل بين الحالة المزاجية للطالبات، والإيقاع الانفعالي للكلمات .

ويؤكد هذا ما أشار إليه تيسدال و راسل(Teasdale & Russell)، الوارد ذكرهما في (Anderson,1995) واللذين استخدما قوائم من الكلمات السارة، وغير السارة،

والمحايدة في حالة مزاجية عادية، ثم قاما بالتأثير على المزاج في الاختبار، إذ أشارا إلى أن استرجاع الكلمات يكون أكبر عند ارتباطها بالحالة المزاجية في الاختبار.

ويذكر بلاني (Blaney ,cited in Loftus and Wortman, 1992) أن الأفراد يميلون إلى تذكر المعلومات المرتبطة بمزاجهم الحالي؛ إذ إن الأفراد القلقين يميلون إلى التمعن في الأفكار والأوضاع السلبية، وحجب الذكريات الأكثر إيجابية، أما إذا كانوا سعداء فيميلون إلى عمل العكس. مما يدل على أن الطالبات تفاعلن أثناء تعلمهن للكلمات ذات الإيقاعات الانفعالية المختلفة من المقاطع الفلمية، والتي ارتبطت بواقع حياة الطالبات وبيئتهن الاجتماعية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يقترح الباحثان مجموعة من التوصيات هي :

- إجراء دراسات أخرى للتعرف على مجموعات جديدة من العوامل التي قد تؤثر في التذكر مثل (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي والخبرة، والمستوى التحصيلي، والذكاء، والخصائص النمائية، والجو الأسري، والتدخين عند المراهقين، وصعوبات التعلم، والإعاقات الجسدية)، وإجراء مقارنات بينها للتعرف إلى أكثرها أثراً في التذكر، وأكثرها ارتباطاً وتفاعلاً مع الإيقاع الانفعالي والحالة المزاجية.
- إجراء دراسة تستخدم فيها أفلام أطول من حيث الزمن، والتأكد من حدوث التأثير المزاجي قبل عرض قوائم الكلمات للتعرف إلى تأثير الحالة المزاجية إلى المعالجة والاسترجاع معاً.
- إجراء دراسة تستخدم فيها الأفلام للتأثير إلى الحالة المزاجية بعد المعالجة و قبل إجراء اختبار التذكر للتعرف إلى تأثير الحالة المزاجية إلى الاسترجاع فقط دون المعالجة.
- يدعو الباحثان المعلمين إلى إدماج العواطف والانفعالات في العملية التربوية، وإضفاء الإيقاع الانفعالي السار والإيجابي، أو المحايد على المادة الدراسية، أو على طرق التفاعل مع الطلبة لضمان حسن تذكرهم، وتجنبهم السياقات الانفعالية غير السارة خلال الموقف التعليمي؛ وذلك من خلال تطوير المناهج بحيث يتم حذف الموضوعات التي تثير الألم والعدوان في نفوس الطلاب و تزويد بعض المناهج الأخرى بموضوعات ترفيهية تتخلل الموقف الدراسي وترتبط بموضوعه مما يسهم في إسعاد الطلاب وإضفاء روح المرح على الموقف التعليمي.

المراجع

جولمان، دانييل. (٢٠٠٠). **الذكاء العاطفي**(ترجمة ليلى الجبالي). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (٢٠٠٢). **التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ**. الرياض: مكتبة الشقري.

حواشين، مفيد نجيب وحواشين، زيدان نجيب. (١٩٩٦). **النمو الانفعالي عند الأطفال** . الطبعة الثانية. عمان:دار الفكر للنشر والتوزيع.

خير الله، سيد محمد والكناني، ممدوح عبد المنعم. (١٩٨٣). **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

دافيدوف، لندا ل.(٢٠٠٠). **الذاكرة - الإدراك - الوعي**(ترجمة نجيب الفونس خزام). مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

الروسان، سليم وحلوش، محمد والرفاعي، جاسر والمعايطة، محمد وعطية، جبرين وعربيات، عمران والكوفحي، خالد. (١٩٩٠). **أصول التعلم والتعليم الصفي**. عمان: دار الروسان.

الزراد، فيصل محمد خير.(٢٠٠٢) . **الذاكرة: قياسها اضطراباتها وعلاجها**. الرياض: دار المريخ للنشر.

الزغول، رافع والزغول، عماد. (٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

الطويل، عزت عبد العظيم. (١٩٩٩) . **معالم علم النفس المعاصر** . الطبعة الثالثة . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الله، محمد قاسم. (٢٠٠٣) . **سيكولوجية الذاكرة : قضايا واتجاهات حديثة**. سلسلة عالم المعرفة (٢٩٠) . الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

عبد الخالق ، أحمد محمد. (١٩٩١) . **أسس علم النفس** . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية

عبد الغفار، محمد عبد القادر.(١٩٩٦). **علم نفس التعلم** . الطبعة الثانية . مصر: مكتبة النهضة المصرية.

العتوم، عدنان. (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق** . عمان: دار المسيرة.

غالب، مصطفى. (١٩٨٢). **الذاكرة** (الطبعة الثالثة). بيروت: مكتبة الهلال.

الغريب، رمزية. (١٩٩٧). **التعلم: دراسة نفسية تفسيرية توجيهية**. القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

قاسم، أنسي محمد أحمد. (١٩٩٩). **علم نفس التعلم**. الإسكندرية ، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

الكناني، ممدوح عبد المنعم والكندري، أحمد محمد مبارك. (١٩٩٢). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مدنيك ، سارنوف . ا وبوليو ، هوارد ر ولوفتس ، إليزابث . ف (١٩٨٩) . **التعلم** (ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل) . عمان ، الأردن : دار الشروق .

وجيه، إبراهيم وصالح، أحمد ومنسي، محمد عبد الحليم(٢٠٠٢). **علم النفس التعليمي**. الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

Anderson, J.R. (1995).**Cognitive psychology and its implications**(4th ed). New York: W.H.Freeman and Company

Baddeley, A. (1989) .The psychology of remembering and forgetting . In T.Butler(ed)**. Memory : History, Culture and The Mind**. New York: Basil Blackwell Ltd., USA. pp33-60.

Bower, B. (2003).Forgetting to remember: motion robs memory while reviving it**. Science News, 164**(19). Available online: www.askjeeves.com .

Bower, G.H,& Mayer. J.P. (1989). In search of mood-dependent retrieval**. Journal of Social Behavior and Personality, 4**, 121-156.

Castro, J., Perez, R; Capdevila, A. & Barrantes, N. (1998).Mood state and recall biases: The role of affect. **Psychology in Spain, 2**(1).pp 92-99.

Duval, S. Duval, V. H., & Mayer, F.S. (1985). **Consistency and cognition: A theory of casual attribution**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc.pub, USA.

Ewell, F. M. (2003). **Memory for the Cognitive Components of and the Affective Reactions to an Event**. DAI-B 63/12.P6132.Available Online: www.lib.umi.com/dissertation.

Faulkner, J., Bartling, B. & Moore, N. (2003). **Mood effects on memory**. Available Online : www.askjeeves.com.

Ferré, Pilar (2003) .Effects of level of processing on memory for affectively valenced words**. Cognition and Emotion, 17**(6). 859-869.

Haberlandt, K. (1999) .**Human memory**. Allyn & Bacon, Boston.

Jensen, E. (1998).**Teaching with the brain in mind**. Alexanderia Verginia: ASCD. Available Online: ww.askjeeves.com.

Klatzky, R. L. (1978) .**Human memory: Structures and processes**. San Francisco: W.H.Freeman and Company.

Klein, S. (2002) .**Learning: Principles and applications** (4th ed). Chapter 5(p136-153)& Ch 12. Available Online: www.askjeeves.com.

Lapp, D. C. (1998) .**Maximizing Your Memory Power** (2nd ed). New York: Barron's Educational Series, Inc.

Loftus, E. ,& Wortman, C. (1992) .**Psychology** (4th ed).London: McGraw-Hill, Inc.

Matlin, M.W.,& Stang, P.J. (1978). **The Pollyanna principle: Selectivity in language, memory and thought**. New York: Schenkman.

Murray, E. J. (1964) .**Motivation and emotion**. Englewood Cliffs, New Jersy: Prentice-Hall, Inc.

Parkin, A. (1993). **Memory: Phenomena, experiment and theory**. Cambridge, USA & Oxford, and UK: Blackwell Publishers Ltd.

Wang, F. (2002) .**The Experiment with emotional words and memory**. Available Online: www.askjeeves.com

تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

د. ماجد زكي الجلاد
قسم العلوم التربوية -كلية التربية والعلوم الأساسية
شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

د. ماجد زكي الجلاد
قسم العلوم التربوية- كلية التربية والعلوم الأساسية
شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة ، وفي ضوء متغيرات جنس الطلبة، ومستواهم الدراسي، وتقديرهم العام.

تكونت عينه الدراسة من (١٧٦) طالباً وطالبة من مستوى السنتين الثالثة والرابعة الذين يدرسون تخصص (اللغة العربية والتربية الإسلامية) . وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة ، تم التأكد من صدقها وثباتها تكونت من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمكون النظري للبرنامج، والمكون التطبيقي للبرنامج.

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية للمجالات مجتمعة جاءت بدرجة عالية. وقد احتل المجال الثاني (المكون النظري للبرنامج) الرتبة الأولى، في حين جاء المجال الأول (أهداف البرنامج) في الرتبة الثانية وبتقدير عال لكليهما، وجاء المجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج) في الرتبة الثالثة وبتقدير متوسط.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة تعزى لمتغيري الجنس والتقدير العام؛ في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي حول المكون التطبيقي للبرنامج ولصالح طلبة السنة الثالثة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/٣/٢٢م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٦/١٣م

137

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

Evaluation of the Program for Preparing Islamic Education Teachers in Ajman University of Science and Technology Network

Dr. Majed Zaki Al-Jallad
College of Educational Sciences
Ajman University of Science and Technology

Abstract

This study aimed at evaluating the program for preparing Islamic Education teachers at Ajman University of Science and Technology Network from students' point of view, in the light of the following variable: sex, students' academic level and students' general average.

The sample of the study consisted of (176) students who were enrolled in the program for preparing Islamic Education teachers .

The research instrument in the form of a questionnaire was constructed by the researcher. It consists of (44) items divided into three domains: the objectives of the program, the theoretical element of the program, and the practical element of the program.

The main results of the present study showed that students' responses revealed a high degree for the whole domains of the program. It also showed that the second domain (theoretical element of the program) acquired the highest degree of responses, followed by the first domain (the objective of the program) with a high degree in both of them. On the other hand, the third domain (practical element of the program) got the lowest and moderate degree.

The analysis also revealed that there were nonstatistically significant differences regarding the variables of sex and students' general average on students' perceptions of the program. Besides, differences concerning the variable of students' academic level was statistically significant in favor of third-year students.

تقويم برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

د. ماجد زكي الجلاد
قسم العلوم التربوية – كلية التربية والعلوم الأساسية
شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

المقدمة:

التعليم رسالة مقدسة، ومهنة شريفة، ذات أهمية بالغة الأثر في بناء شخصية الإنسان المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية، وإعداد الفرد ليكون عنصراً فاعلاً ومنتجاً وقادراً على البناء والعطاء والتكيف مع مجتمعه، وعليه يعول القادة والتربيون في الارتقاء بالمجتمعات وتحقيق أهدافها وآمالها، ورسم معالم تقدمها وازدهارها. ويحظى التعليم ، بوصفه أداة التربية ووسيلتها الرئيسة، باهتمام كبير من علماء التربية سواء في جوانبه النظرية أم التطبيقية. فمن الناحية النظرية، تنامت المعرفة المتعلقة به وتشعبت لتغطي منظومة واسعة من المفاهيم والمبادئ والنظريات والأسس، وارتبط ذلك بالجوانب التطبيقية التي تقترح المعاصر والجديد من الطرق، والأساليب، والاستراتيجيات التعليمية بين حين وآخر.

ووسط هذه الأهمية والعناية بالتربية والتعليم، يقف المعلم ويظهر كعنصر رئيس في العملية التعليمية؛ فهو المنفذ الفعلي للمناهج الدراسية، وهو العنصر الحيوي الذي يتفاعل مع الطلبة مباشرة، وعليه تقوم المهمات والأعباء التربوية في الواقع المشاهد والملموس. ومن هنا كان الاهتمام بتربية المعلم، وحسن اختياره، ودقة إعداده وتدريبه مقدمات أساسية لازمة لنجاح العملية التربوية. ويزداد تأكيد هذه الحقيقة عند النظر إلى التدريس بمفهومه المعاصر الذي يتجاوز نقل المعرفة، إلى تزويد المتعلمين بالخبرات وبناء المعرفة وتوظيفها، مما يجعل منه علماً يقوم على مجموعة من الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والنظريات العلمية والنفسية والتربوية، التي لا تكتسب بالممارسة فقط وإنما بالدراسة المنظمة الدقيقة.

وتعتمد البرامج التعليمية الخاصة بإعداد المعلمين نظامين: أولهما: النظام التكاملي، الذي يدمج بين البعدين: الأكاديمي التخصصي، والتربوي المسلكي. وهو النظام المعتمد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا؛ حيث تتضمن الخطط الدراسية في التخصصات المطروحة في كلية التربية والعلوم الأساسية مواد تخصصية في الفرع الذي يختاره الطالب، ومواد تربوية مهنية. ولعل من أبرز مميزات هذا النظام تهيئة الطالب لعمله المستقبلي منذ مراحل دراسته الأولى، مما يجعله يتكيف مع متطلبات المهنة وصعوباتها من ناحية، ويؤهل

نفسه لتحقيق شروطها وكفاياتها من ناحية ثانية.

أما ثانيهما فيعرف بالنظام التتابعي، الذي يتم فيه إعداد المعلم على مرحلتين، تركز المرحلة الأولى على إعداد المعلم أكاديمياً في التخصص العلمي البحت (الشريعة، اللغة العربية، الرياضيات.....)، ثم تأتي المرحلة الثانية لاستكمال إعداده المهني والتربوي. ومن مميزات هذا النظام أن الطالب يدرس مادة تخصصه أولاً، ويتعمق فيها لدرجة مناسبة تؤهله لفهمها والإلمام بأبعادها المختلفة، ثم بعد ذلك يدرس المواد المهنية في فترة تكرس لها وحدها، دون أن تكون هنالك مواد أخرى، مما يجعل الطالب أكثر اهتماماً بها وتفاعلاً معها (الخطابي، ٢٠٠٤).

وتقوم البرامج الخاصة بإعداد معلمي التربية الإسلامية على أحد النظامين وفقاً للسياسة التربوية التي تعتمدها المؤسسات التعليمية، وبما يحقق الانسجام بين التخصص ومتطلبات سوق العمل، وتؤكد نتائج العديد من البحوث ضرورة التجديد والتحديث في هذه البرامج، وذلك بناء على ما تمخضت عنه من نتائج تبين تدني أداء معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها بوجه عام في العديد من الدول العربية.

ففي البحرين كشفت نتائج دراسة يوسف (١٩٨٨) أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء المهارات اللازمة لتدريس المادة بلغت (٤٤,٥ ٪)، وبينت دراسة العصيمي(١٩٩٣)، التي أجريت في المملكة العربية السعودية، ضعف تمثل معلمي التربية الإسلامية للقدوة الحسنة، وضعف تأهيلهم في معرفة وسائل تحقيق الأهداف التربوية.

وأشارت دراسة السويدي (١٩٩٦)، التي أجريت في قطر، إلى ضعف استخدام معلمي التربية الإسلامية لأساليب وأدوات التقويم بشكل تربوي فعّال. كما وضحت دراسة الجلاد (٢٠٠٣)، التي أجريت في الأردن، أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس الفعّال كانت متوسطة، وأنهم يعانون من ضعف في توظيف مبادئ التدريس الفعّال في مجالي الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية.

أما عن واقع برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية فقد أظهرت النتائج ضرورة إعادة النظر فيها وتقويمها. ففي دراسة ميدانية أجراها عوض (١٩٩٥) حول بعض مشكلات إعداد معلمي التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ، تبين أن طلبة السنة الرابعة في كليات التربية في مصر لاحظوا عدم كفاية برامج إعداد المعلم في تخصص التربية الدينية بالمقارنة مع التخصصات الأساسية المعروفة في البرنامج المدرسي مثل اللغة العربية، والعلوم، والرياضيات، والاجتماعيات.

وكشفت دراسة ميدانية قام بها حمروش وسعد (١٩٩٧) حول مستوى الوعي الديني لدى طلبة تسع من كليات التربية في جامعات مصر الذين يعدون لتعليم مادة التربية الإسلامية، عن تدني مستوى هذا الوعي بصفة عامة، حيث وصلت النسبة المئوية للأداء (٤٤٪)، ولم يصل أحد من أفراد العينة إلى مستوى الأداء المقبول الذي تحدده دراسات الإتقان وهو (٨٠٪).

وفي الأردن لوحظ أن الطلبة الملتحقين ببرامج إعداد معلم التربية الإسلامية على وعي جيد بالحاجة إلى التجديد والتغيير في هذه البرامج، لكي تؤهلهم للتعامل مع المشكلات التي توجد في الميدان ومن أهمها: الضعف في أداء المعلمين في تلاوة القرآن الكريم، وفي اهتمامهم بالقضايا الاجتماعية، وفي طرق التدريس القائمة على استخدام التقنيات الحديثة، وفي قدراتهم على حل المشكلات، وفي تنظيم نشاطات التعلّم والتعليم القائمة على الجهود التعاونية (Al-Khawaldeh, 1996) .

كما أشارت نتائج دراسة الملكاوي والجلاد (٢٠٠٣) إلى أن تقديرات طلبة الدبلوم لبرامج إعدادهم كمعلمين للتربية الإسلامية في الأردن جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت أن تقديرات الطلبة رتبت مجالات الدراسة الثلاثة كما يأتي تنازلياً: الاهتمام بشخصية المعلم وتنمية تفكيره، ومواد التخصص في العلوم الإسلامية، والإعداد التربوي الذي جاء في الرتبة الأخيرة.

وتتوافر أدلة كافية على أن اختيار الطلبة لبرامج إعداد المعلمين في كثير من البلدان العربية يقود إلى أفراد من مستوى متدن في الإمكانيات ويفتقدون الالتزام بمتطلبات هذه المهنة النبيلة. الأمر الذي يجعل هؤلاء المعلمين عاجزين عن تقديم الإسلام بطريقة مشوقة لطلبتهم. إن الطريقة المطلوبة في تعليم الإسلام هي تلك التي تبعث في المتعلمين اهتماماً بدينهم بحيث يتمكنون من تطوير رؤية حياتهم على أساس أحكامه ونظمه وتشريعاته؛ ولتحقيق ذلك فإن برامج إعداد المعلمين يجب أن تكون في قلب جهود التجديد التربوي، وأن تعتمد هذه البرامج على اختيار الأفراد ذوي القدرات الأكاديمية المناسبة، والاستعدادات، والاتجاهات النفسية العالية (Al-Sadan, 1999) .

ويبدو أن مهمة معلم التربية الإسلامية تزداد تعقيداً بالنسبة لمهمة معلمي المواد الأخرى، لأن معلم التربية الإسلامية يواجه تحدي إقامة الصلة بين الإسلام والعصر الحاضر القائم على العلم والتكنولوجيا؛ الأمر الذي يتطلب من المعلم أن يكون مبدعاً، متعدد المواهب، إضافة إلى الإحساس بثقل أمانة التعليم ومسؤوليته في أدائها (Bidomos, 1998) .

وتعدد مواهب معلم التربية الإسلامية يدخل فيها امتلاك المعلم معرفة واسعة بطبيعة القضايا الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية في بلده الإسلامي، وعلاقاته مع البلدان الأخرى، مع قدرة متميزة على تحليل هذه القضايا من منظور إسلامي، وربطها بالأهداف التربوية والتعليمية في بلده، وبيان إمكانية معالجة هذه القضايا إذا جرى التعامل معها بروح الإسلام ومقاصده.

مشكلة الدراسة :

يتضح من مقدمة هذه الدراسة أهمية الدور الذي تضطلع به برامج إعداد المعلمين؛ إذ من خلالها يرفد النظام التربوي بالكوادر التعليمية التي تعمل على استمراريته وفعاليته، وأي نظام تربوي مهما بلغت دقته، وسياساته، وتقنياته، لا يغني عن المعلم الفاعل والمعد إعداداً

أكاديمياً وتربوياً صحيحاً، لدرجة يصدق فيها القول بأن أي تجديد أو تطوير تربوي لا يتلازم مع تجديد برامج إعداد المعلم وتطويرها سيكون مصيره الفشل. ومن هنا تلتفت الأنظار إلى ضرورة تقويم برامج إعداد المعلمين والوقوف على إيجابياتها وسلبياتها كمقدمات أساسية لعملية التطوير والتجديد.

ويؤدي معلم التربية الإسلامية مهمة شريفة ورسالة نبيلة كريمة، فهو مؤتمن على تزويد الطلبة وتعليمهم أمور دينهم، وهو يمثل بالنسبة لهم القدوة الحسنة والنموذج الإسلامي الحسن، ومما يزيد من أهمية دور معلم التربية الإسلامية وحساسيته التربوية، ارتباط عمله وأدائه بتعليم شرائع الإسلام، مما يجعل الأنظار متوجهة إليه متفحصة في أفعاله وأقواله وتصرفاته. وإذا كان الأمر بهذه الصورة فإن ذلك يتطلب من القائمين على إعداد معلمي التربية الإسلامية تقويم برامجهم بشكل دائم ومستمر، وبخاصة في ظل التغيرات التربوية والثقافية والعالمية الجارية. إلا أن الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال يدل على عدم كفاية الدراسات والبحوث التي اهتمت بتقويم برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية؛ إذ ركزت غالبيتها على تقويم أدائهم التدريسي خلال الخدمة متخذة لذلك مناح مختلفة؛ ومن هنا جاء اهتمام الباحث بهذه الدراسة.

وقضية أخرى تدعم ضرورة هذه الدراسة تتمثل فيما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات المشار إليها سابقاً التي بينت ضعف أداء معلمي التربية الإسلامية في عملهم التدريسي بوجه عام، وإلى حاجة برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية إلى التجديد والتطوير في مجالات عدة.

ولا شك أن لبرامج إعداد معلمي التربية الإسلامية المتبعة في الجامعات، ولطبيعة الحياة الجامعية التي يعيشها هؤلاء المعلمون خلال فترة إعدادهم بكل ما فيها من إيجابيات وسلبيات، وتحديات ومشكلات، أهمية بالغة في تحديد مستوى تأهيلهم لأداء عملهم الوظيفي. وجامعة عجمان بوصفها مؤسسة أكاديمية تضطلع بمثل هذه المهمات معنية بالاستنارة ببحوث علمية جادة تكشف لها رؤية طلبتها في برنامجها الذي تعدهم من خلاله لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. وتحديداً فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالسؤال الآتي : ما رؤية طلبة جامعة عجمان الذين يدرسون تخصص معلم مادة (اللغة العربية والتربية الإسلامية) في البرنامج الذي يتم تأهيلهم من خلاله لحياتهم العملية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق القضايا الرئيسة الآتية:

أولاً: تقويم برنامج إعداد معلمي ومعلمات التربية الإسلامية المعتمد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا وذلك للوقوف على إيجابيات البرنامج وسلبياته، ومن ثم الاستفادة من النتائج التي يتمخض عنها البحث في تعديل البرنامج وتطويره في أبعاده النظرية والتطبيقية.

ثانياً: منح الطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم في البرنامج الذي يدرسونه، ومدى معرفتهم بالقضايا التي يتضمنها سواء في أهدافه المرسومة أم في جانبيه النظري والتطبيقي.
ثالثاً: إثراء البحث العلمي المتعلق بتقويم برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها وبخاصة في جانب التركيز على استقصاء آراء الطلبة.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:
السؤال الأول: ما تقدير استجابات الطلبة لأهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي؟
السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات الطلبة لأهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي تعزى للجنس؟
السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات الطلبة لأهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي تعزى للمستوى الدراسي؟
السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات الطلبة لأهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي تعزى للتقدير العام للطلبة؟

مصطلحات الدراسة:

ورد في الدراسة الحالية عدد من المصطلحات، وفيما يأتي تعريف الباحث الإجرائي لكل منها:
الطلبة: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج بكالوريوس (تخصص إعداد معلم مادة في اللغة العربية والتربية الإسلامية) في جامعة عجمان، فرع الفجيرة، خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.
البرنامج: هو برنامج يمنح شهادة البكالوريوس؛ تطرحه كلية التربية والعلوم الأساسية في تخصص إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والتربية الإسلامية)، يتكون البرنامج من (١٣٢) ساعة معتمدة تشمل متطلبات الجامعة، والكلية، والتخصص، ويراعي البرنامج إعداد الطلبة أكاديمياً وتربوياً، حيث يتضمن مواد معرفية متخصصة وأخرى تربوية مسلكية.
المستوى الدراسي: المرحلة الدراسية التي يمر بها الطالب والمتمثلة في عدد السنوات التي أمضاها في دراسته، ويقصد به هنا طلبة السنتين الثالثة والرابعة فقط.
التقدير العام: هو تقدير الطالب الدراسي كما يعكسه معدّله التراكمي.
المكون النظري للبرنامج: مجموعة المعارف، والمفاهيم، والخبرات، والمهارات النظرية التي تتضمنها مساقات البرنامج والخاصة بتدريس مادة التربية الإسلامية.
المكون التطبيقي للبرنامج: يمثل ما يوفره البرنامج من فرص تدريبية للطلبة بحيث يطبقون ما درسوه من مواد نظرية في مواقف عملية، ويحدد هنا بمادة التربية الإسلامية.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

١. اقتصرت عينة الدراسة على الطلبة الملتحقين ببرنامج إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والتربية الإسلامية) في شبكة جامعة عجمان في مقر الفجيرة فقط و لم تشمل المقرات الأخرى، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

٢. اقتصرت عينة الدراسة على الطلبة من مستوى السنتين الثالثة والرابعة فقط، و لم تشمل طلبة السنتين الأولى والثانية وذلك لأن طلبة هذين المستويين لا يملكون تصوراً تاماً عن البرنامج ومساقاته نظراً لحداثة البرنامج عليهم.

٣. اقتصرت أداة الدراسة على تقويم الجانب المتعلق بتخصص التربية الإسلامية، و لم تشمل القضايا المتعلقة بتخصص اللغة العربية.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي وذلك من خلال رصد وتحليل واقع المشكلة البحثية المطروحة. ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة خاصة لاستطلاع آراء الطلبة نحو برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها وتطبيقه على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنتين الثالثة والرابعة الملتحقين بالدراسة في تخصص إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والتربية الإسلامية) في جامعة عجمان (مقر الفجيرة) والبالغ عددهم (٣٥٤) طالباً وطالبة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي	الجنس				المجموع	
	ذكر		أنثى			
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
السنة الثالثة	٢٠	٦٠%	٢٠٠	٦٥,٨%	٢٣٠	٦٥%
السنة الرابعة	٢٠	٤٠%	١٠٤	٣٤,٢%	١٢٤	٣٥%
المجموع الكلي	٥٠	١٠٠%	٣٠٤	١٠٠%	٣٥٤	١٠٠%

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالباً وطالبة تخصص إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والتربية الإسلامية) منهم (٤٥) من الذكور و(١٣١) من الإناث، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتقدير العام.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتقدير العام

المستوى الدراسي	التقدير العام جيد جداً فما فوق			جيد			مقبول فأقل			المجموع الكلي
	الجنس			الجنس			الجنس			
	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	ذكر	أنثى	المجموع	
السنة الثالثة	٨ %٧,١	٤٠ %٣٥,٧	٤٨ %٤٢,٩	١٦ %١٤,٣	٣٠ %٢٦,٨	٤٦ %٤١,١	٣ %٢,٧	١٥ %١٣,٤	١٨ %١٦,١	١١٢ %١٠٠
السنة الرابعة	٦ %٩,٤	١١ %١٧,٢	١٧ %٢٦,٦	٧ %١٠,٩	٢٧ %٤٢,٢	٣٤ %٥٣,١	٥ %٧,٨	٨ %١٢,٥	١٣ %٢٠,٣	٦٤ %١٠٠
المجموع الكلي	١٤ %٧,٩	٥١ %٢٩	٦٥ %٣٦,٩	٢٣ %١٣,١	٥٧ %٣٢,٤	٨٠ %٤٥,٥	٨ %٤,٥	٢٣ %١٣,١	٣١ %١٧,٦	١٧٦ %١٠٠

أداة الدراسة:

تكوّنت أداة الدراسة، المتمثلة في الاستبانة التي أعدها الباحث، في صورتها النهائية من (٤٤) فقرة من نوع ليكرت ذي الأبعاد الخمسة بدرجات تنازلية؛ حيث مثَل الرقم (٥) أعلاها في حين مثَل الرقم (١) أدناها.

وقد تم بناء الاستبانة بالاعتماد على الأدبيات والوثائق الخاصة ببرنامج إعداد معلم مادة (اللغة العربية والتربية الإسلامية) في جامعة عجمان، والمتمثلة في الخطة الدراسية للتخصص، ووثائق الجامعة التي توضح فلسفتها ورؤيتها في أبعادها الثلاثة: التعليمية والمعلوماتية والاستثمارية، والكتاب التعريفي بالجامعة (جامعة عجمان، ٢٠٠٣). كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة، والكتب المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

وعدّ تقدير الفقرات، بناء على توصيات محكمين متخصصين في القياس والتقويم، كما يأتي: يكون تقدير استجابة الطالب على المقياس (عالياً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي من (٤,٥ –٥) ،و(عالياً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٣,٥ –٤,٤٩) ،و(متوسطاً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٢,٥ –٣,٤٩) ،وضعيفاً إذا كان متوسطه الحسابي ما بين

(١,٥ –٢,٤٩) ،و(ضعيفاً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (١ - ١,٤٩).

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان، وعدد من موجهي التربية الإسلامية ومعلميها ومعلماتها؛ حيث بلغ عددهم (١٥) محكماً. وطلب إليهم إبداء الرأي في مدى مناسبة فقرات الاستبانة لمشكلة الدراسة وأسئلتها، ومدى انتساب كل فقرة للمجال الذي وضعت تحته وللأداة ككل. كما طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية ودقتها.

وقد تم إلغاء، أو تعديل، أو إضافة، بعض الفقرات التي أجمع عليها اثنان أو أكثر من المحكمين. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كما يأتي:

المجال الأول: أهداف البرنامج، وتكون من (١٥) فقرة.

المجال الثاني: المكون النظري للبرنامج، وتكون من (١٩) فقرة.

المجال الثالث: المكون التطبيقي للبرنامج، وتكون من (١٠) فقرات.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-test) حيث تم تطبيقها على عينة تكونت من (٣٥) طالباً وطالبة، وبفارق زمني يقدر بثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول (الاختبار) والتطبيق الثاني (إعادة الاختبار)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٩٠).

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات البحثية تمثلت فيما يأتي:

- إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينتها بالطريقة العشوائية؛ وذلك من خلال إحصاء المواد والشعب الدراسية التي يدرس بها طلبة تخصص إعداد معلم مادة (اللغة العربية والتربية الإسلامية) خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ثم اختير بعضها عشوائياً لتطبيق الدراسة.
- توزيع الاستبانات على عينة الدراسة بعد شرح أهداف الدراسة ومشكلتها، وكيفية التعامل مع الاستبانة والإجابة عنها، وتوضيح أية إشكاليات أو تساؤلات حولها. ومنح المستجيبون مدة ثلاثة أيام للإجابة وإعادة الاستبانة بعد تعبئتها. وقد استعان الباحث بمجموعة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في توزيع الاستبانات وجمعها.

- بعد جمع الاستبانات تم إحصاؤها، وتدقيقها، واستبعاد سبع منها وذلك نتيجة لعدم اكتمال الإجابة عليها، أو لظهور بعض علامات عدم الجدية في التعامل معها؛ وبلغ عدد الاستبانات المعتمدة (١٧٦) استبانة.
- إدخال البيانات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للوصول إلى النتائج والتوصيات.

متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة المستقلة في ثلاثة متغيرات هي:

١. الجنس وله مستويان: ذكر وأنثى.
٢. المستوى الدراسي وله مستويان: السنة الثالثة، والسنة الرابعة.
٣. التقدير العام للطلبة وله ثلاثة مستويات هي: جيد جداً فما فوق، وجيد، ومقبول فأقل.

أما المتغير التابع فتمثل في استجابات الطلبة وتقديراتهم على فقرات الاستبانة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن السؤال الأول، وهو يتعلق بتقديرات استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة في كل مجال من مجالاتها الثلاثة، وفي المجالات مجتمعة.
- استخدام اختبار "ت" (T-test) للإجابة عن سؤالي الدراسة الثاني والثالث المتعلقين بأثر متغيري الجنس والمستوى الدراسي في تقديرات استجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة.
- استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بأثر متغير التقدير العام في تقديرات استجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: " ما تقدير استجابات الطلبة لأهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وترتيبها تنازلياً وفقاً للمجال الذي تندرج تحته، وقد عدّ تقدير الفقرات كما يأتي: يكون تقدير استجابة الطالب على المقياس (عالياً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي من (٤,٥ –٥)، و(عالياً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٣,٥ –٤,٤٩)، و(متوسطاً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٢,٥ –٣,٤٩) وضعيفاً إذا كان

متوسطه الحسابي ما بين (١,٥ –٢,٤٩)، و(ضعيفاً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (١ - ١,٤٩) .

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢-	المكون النظري للبرنامج	١	٣,٧٩	٠,٦٢
١-	أهداف البرنامج	٢	٣,٧٨	٠,٤٥
٣-	المكون التطبيقي للبرنامج	٣	٣,٤٤	٠,٧٤
	المجالات مجتمعة		٣,٧١	٠,٥٤

يتضح من الجدول (٣) أن تقدير استجابات الطلبة للبرنامج في مجالاته الثلاثة جاءت بمستويين: عالية في المجالين الأول والثاني (أهداف البرنامج، والمكون النظري للبرنامج) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨، ٣,٧٩) على التوالي، ومتوسطة في المجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج) وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، كما جاء المتوسط الحسابي للمجالات مجتمعة عالياً إذ بلغ (٣,٧١).

وهذا يشير إلى أن تقديرات الطلبة للبرنامج ككل جاءت بدرجة عالية، مما يعبر عن درجة قبول عالية من الطلبة للبرنامج الذي يدرسونه سواء من حيث الأهداف التي يسعى لتحقيقها، أم من حيث مكوناته النظرية التي يؤسس الطالب عليها لممارسة عمله مدرساً للتربية الإسلامية، إلا أن النتائج كانت أقل تقديراً لمكوناته التطبيقية التي توفر مجالات الممارسة والتطبيق العملي لما يتم تعلمه.

ولكي تتضح الصورة التفصيلية لآراء الطلبة في البرنامج؛ نعرض فيما يأتي نتائج كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة كما جاء ترتيبها في الاستبانة.

أ. النتائج المتعلقة بالمجال الأول (أهداف البرنامج).

يبين الجدول (٤) تقدير استجابات الطلبة لفقرات المجال الأول المتعلقة بمدى شعور الطلبة بظهور أهداف البرنامج من خلال ما يدرسون وما يتعرضون له من خبرات وتجارب وأنشطة، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لتقدير استجاباتهم جاءت بدرجة عالية في غالبيتها حيث حازت (١٣) فقرة على تقدير عال تراوحت فيه المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٥٢ –٤,٢٩)، في حين سجلت الفقرتان (٩، ٨) متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٤٨)

و(٣,٣٨) على التوالي؛ مما يشير إلى أن تقديرهما جاء بدرجة متوسطة.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الأول مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٥	يغرس البرنامج لدى الطالب القيم والمثل الإسلامية العليا.	١	٤,٢٩	٠,٦٩
١	يزود البرنامج الطالب بثقافة إسلامية مناسبة.	٢	٤,١٢	٠,٦٧
٣	يعرّف البرنامج بأسس وعناصر منهاج التربية الإسلامية.	٣	٤,٠٤	٠,٨١
١٠	يعزز البرنامج أهمية التربية الإسلامية في استيعاب مستجدات الحياة وفهمها.	٤	٣,٩٩	٠,٩٥
٢	يزود البرنامج الطالب بالمعرفة النفسية والتربوية والاجتماعية المناسبة.	٥	٣,٩٥	٠,٧٧
٦	يكسب البرنامج الطالب القدرة على تطبيق مهارات تدريس التربية الإسلامية.	٦	٣,٩٠	٠,٩٤
١٤	يعزز البرنامج قدرة الطالب على التعبير عن رأيه واحترام مواقف الآخرين.	٧	٣,٨٦	٠,٩٢
١١	يسهم البرنامج في بناء شخصية الطالب الإيجابية والمتوازنة.	٨	٣,٨٥	٠,٩٠
٥	يمكن البرنامج الطالب من القدرة على الاستنباط والاستنتاج من مصادر التشريع الإسلامي.	٩	٣,٦٧	٠,٩٩
١٣	يهتم البرنامج بإعداد الطالب ليقوم بأعباء مهنة التعليم بكفاءة وفاعلية وتميز.	١٠	٣,٥٨	١,٠٧
٧	يعزز البرنامج ثقة الطالب بقدراته المعرفية والعلمية والمسلكية.	١١	٣,٥٧	٠,٩٨
١٢	يعزز البرنامج دافعية الطالب ويحفزه على التعلم والبحث والاستقصاء.	١١	٣,٥٧	١,٠٥
٤	يمكن البرنامج الطالب من استخدام منهج التفكير العلمي.	١٣	٣,٥٢	٠,٩٦
٩	يهتم البرنامج بتطوير قدرات الطالب البحثية.	١٤	٣,٤٨	١,١٠
٨	يهتم البرنامج بتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد.	١٥	٣,٣٨	١,٠٥
	المجال ككل		٣,٧٨	٠,٥٤

وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٧٨) وهو تقدير عال، وقد تعود هذه النتيجة إلى ما تتميز به أهداف البرنامج من شمول وتكامل كما تدل على ذلك فقرات الاستبانة التي تمثل أهداف البرنامج المعلنة من الجامعة.

واحتلت الفقرة (١٥) التي تمثل هدف "غرس القيم والمثل الإسلامية العليا لدى الطلبة" الرتبة الأولى، وتعكس هذه النتيجة وعي الطلبة وإدراكهم لأهمية هذه القضية وبالغ أثرها في تنمية شخصيتهم الإسلامية، وفي مساعدتهم على تحديد مساراتهم واتجاهاتهم الصحيحة والمتوازنة وبما يحقق لهم السعادة والفوز في الدنيا والآخرة، كما تعكس من ناحية ثانية ما تبذله جامعة عجمان وتسخره من إمكانيات، وتعليمات، وأنظمة، ونشاطات ...... للمساهمة في تعزيز وغرس القيم والمثل الإسلامية العليا لدى طلبتها ومنتسبيها وهي تعلن ذلك رمزاً لأهدافها التربوية.

وجاءت الفقرتان (١، ٣) في الرتبتين الثانية والثالثة على التوالي وهما تتعلقان: بتزويد الطلبة بثقافة إسلامية مناسبة، والتعريف بأسس وعناصر منهاج التربية الإسلامية، ولا شك

أن هاتين الفقرتين تقعان في جوهر تخصص الطلبة وهما تظهران بوضوح فيما يتعرضون له من خبرات وأنشطة وفعاليات خلال حياتهم الجامعية، وقد يكون ذلك سبب ظهورهما في الرتب العليا من تقديرات الطلبة لأهداف البرنامج.

ومما يلفت النظر في النتائج المبينة في جدول (٤) أن الفقرات التي احتلت الرتب الثلاث الأخيرة تصنف في ميدان واحد هو "تنمية التفكير"، فقد جاءت الفقرة المتعلقة باستخدام منهج التفكير العلمي في الرتبة الثالثة قبل الأخيرة وبتقدير عال إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣,٥٢)، في حين جاءت الفقرتان (٩، ٨) المتعلقتان بتطوير قدرات الطالب البحثية، والاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة، في الرتبتين الأخيرتين وبتقدير متوسط حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٣,٤٨، ٣,٣٨) على التوالي.

وبرغم أن تنمية التفكير تمثل هدفاً من أهداف البرنامج المعلنة إلا أن تقديرات الطلبة السابقة تشير إلى أنهم لم يلحظوها بدرجة عالية مما جعل تقديرهم لها متوسطاً (الفقرتان ٩، ٨)، وقد يكون ذلك عائداً إلى عدم بروزها بصورة واضحة فيما يدرسه الطلبة من مساقات، وفيما يتعرضون له من تجارب وخبرات وأساليب تدريس خلال العملية التعليمية، ومما يدعم هذا التفسير عدم تضمن الخطة الدراسية لمساقات خاصة بتعليم التفكير ومنهجيته العلمية والبحثية، والممارسات العملية لطرق التدريس المستخدمة التي تركز في غالبها على اكتساب المعرفة أكثر من تركيزها على كيفية اكتسابها والتعامل معها.

ب. النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (المكون النظري للبرنامج):

يتضمن الجدول رقم (٥) نتائج تقديرات الطلبة للفقرات المتعلقة بالمجال الثاني من مجالات هذه الدراسة " المكون النظري للبرنامج"، وتشير النتائج إلى أن تقدير الطلبة للمجال ككل جاء بدرجة عالية إذ بلغ متوسطه الحسابي (٣,٧٩)، وجاء تقدير الطلبة للفقرات في مستويين: تقدير عال (١٢) فقرة، ومتوسط (٧ فقرات)، ولم تسجل أية فقرة تقديراً عالياً جداً أو متدنياً أو متدنياً جداً.

واحتلت الفقرات (٢٣، ١٩، ١٦) الرتب الثلاث الأولى وهي ترتبط بدرجة توافر القضايا النظرية الآتية في البرنامج: توضيح مفهوم التربية الإسلامية وأهدافها وخصائصها، والتعريف بمحتويات منهاج التربية الإسلامية، ووجود مساقات شرعية شاملة ومتنوعة، وهي نتائج متوقعة نظراً لانسجامها مع تخصص الطالب الدقيق الذي يعنى بإعداده ليكون معلماً لمادة التربية الإسلامية فيعرفه بإطارها النظري وبمناهجها ويزوده بالمعلومات والمعرفة التي تلزمه لتدريسها.

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الثاني مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٣	يوضح البرنامج مفهوم التربية الإسلامية وأهدافها وخصائصها.	١	٤,١٥	٠,٨٥
١٩	يشتمل البرنامج على التعريف بمحتويات منهاج التربية الإسلامية.	٢	٣,٩٠	٠,٩٤
١٦	يتضمن البرنامج مساقات شرعية شاملة ومتنوعة.	٣	٣,٨٤	١,٠٧
٣٤	يركز البرنامج على المعرفة التخصصية ويطرح مساقات متعددة في التربية الإسلامية.	٤	٣,٧٤	١,٠٥
١٨	يتضمن البرنامج معرفة نظرية كافية بطرق تدريس التربية الإسلامية.	٥	٣,٧٣	٠,٩٧
١٧	يتضمن البرنامج نظريات تربوية حديثة يمكن الاستفادة منها في التربية الإسلامية.	٦	٣,٦٨	٠,٩٣
٣١	يزود البرنامج الطالب بكفايات التدريس وطرائقه العامة.	٧	٣,٦٤	١,٠٣
٣٣	يتضمن البرنامج مساقات تربوية شاملة ومتنوعة.	٨	٣,٦١	٠,٩٩
٢٤	يزود البرنامج الطالب بالمعرفة الكافية لتنفيذ استراتيجيات تدريس القيم والمهارات والمفاهيم.	٩	٣,٥٩	٠,٨٦
٣٢	يزود البرنامج الطالب بمصادر المعرفة المتنوعة.	١٠	٣,٥٥	١,٠٥
٢٠	ينظم البرنامج المحتويات التعليمية بطريقة منطقية صحيحة.	١٠	٣,٥٥	٠,٩١
٢٧	يتضمن البرنامج نشاطات تربوية وتعليمية متنوعة.	١٢	٣,٥٢	٠,٩٦
٢٦	يعرف البرنامج الطالب بنماذج من المشكلات التربوية والتعلمية التي قد تواجهه في الميدان وأساليب حلها.	١٣	٣,٤٩	١,٠٦
٣٠	يعالج البرنامج المشكلات الفكرية والدينية والثقافية المعاصرة.	١٣	٣,٤٩	١,٠٣
٢٨	يساعد البرنامج الطالب على تطوير معارفه والإفادة من الأبحاث في حقل التربية الإسلامية.	١٥	٣,٤٨	١,١٣
٢٥	يزود البرنامج الطالب بالمعرفة الكافية لفلسفة المجتمع وأهدافه.	١٦	٣,٤٦	٠,٨٨
٢١	يقدم البرنامج محتويات المناهج الدراسية بدقة وشمول.	١٧	٣,٤٢	١,٠٢
٢٩	يتابع البرنامج التطورات العلمية والتجديدات التربوية في ميدان التربية الإسلامية.	١٨	٣,٤٠	١,٠٩
٢٢	يساعد البرنامج على التعلم الذاتي.	١٩	٣,٣٧	١,١١
	المجال ككل		٣,٧٩	٠,٦٢

ومن ناحية ثانية كشفت النتائج عن مجموعة فقرات جاء تقدير الطلبة لها متوسطاً، وهي الفقرات (٢٦، ٣٠، ٢٨، ٢٥، ٢١، ٢٩، ٢٢) إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٣٧ –٣,٤٩)، وهي مرتبة تنازلياً كما يأتي: معالجة البرنامج للمشكلات الفكرية والدينية والثقافية المعاصرة، ومساعدة الطلبة على تطوير معارفه والإفادة من الأبحاث في حقل التربية الإسلامية، وتزويد الطلبة بالمعرفة الكافية لفلسفة المجتمع وأهدافه، وتقديم محتويات المناهج الدراسية بدقة وشمول، ومواكبة البرنامج للتطورات العلمية والتجديدات

التربوية في ميدان التربية الإسلامية، ومساعدة الطلبة على التعلم الذاتي.

ويتطلب هذا مزيداً من العناية والاهتمام بالقضايا السابقة سواء من حيث محتويات المساقات التي يدرسها الطلبة من حيث وسائل تنفيذها وأساليب تدريسها، وذلك من خلال ربط المعرفة بالواقع ومستجداته ومشكلاته العلمية والتربوية، وتحفيز الطلبة للبحث والاستقصاء والاطلاع على الجديد من النظريات والتطبيقات في مجال التربية الإسلامية، والتعمق في فهم فلسفة المجتمع وأهدافه، وتعزيز مبادئ التعلم الذاتي عند الطلبة والذي يعد هدفاً اساسياً معلناً من أهداف الجامعة.

ج. النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج).

يهتم هذا المجال بالتعرف على آراء الطلبة في الجوانب التطبيقية التي يوفرها لهم البرنامج، بمعنى مدى توافر الفرص العملية والتدريبية لتطبيق ما يتلقونه من معلومات ومعارف نظرية، ويوضح الجدول رقم (٦) تقدير استجابات الطلبة للفقرات الخاصة بهذا المجال الذي جاء تقديره ككل بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤)، وقد جاء في الرتبة الأخيرة من حيث ترتيب مجالات الدراسة الثلاثة.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الثالث مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤١	يدرب البرنامج على مراعاة أدب الاختلاف واحترام آراء الآخرين.	١	٣,٨٧	٠,٨٥
٣٩	يمكن البرنامج الطالب من تطبيق المعارف النظرية في مواقف عملية من خلال مساقات التربية العملية.	٢	٣,٦١	٠,٩٣
٣٦	يدرب البرنامج على القيام بنشاطات تتناسب مع طبيعة الموقف التعليمي.	٣	٣,٥٩	١,٠٤
٤٠	يدرب البرنامج على استخدام أساليب التقويم وأدواته المناسبة لمادة التربية الإسلامية.	٤	٣,٥٥	١,١١
٤٤	يدرب البرنامج على توظيف الكفايات الخاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية.	٥	٣,٤٥	١,٠٠
٤٢	يدرب البرنامج على مهارات التعلم الذاتي.	٦	٣,٤٥	١,٠٠
٣٧	يدرب البرنامج على استخدام تقنيات التدريس الحديثة.	٧	٣,٣٠	١,١٠
٣٥	يدرب البرنامج على إنتاج الوسائل التعليمية لتدريس التربية الإسلامية.	٨	٣,٢٨	١,٢٣
٣٨	يخصص البرنامج مساقات تربوية تعنى بأساليب إدارة الوقت وتنظيم الموقف التعليمي.	٩	٣,١٨	١,١٦
٤٣	يدرب البرنامج على التعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي.	١٠	٣,١٤	١,١١
	المجال ككل		٣,٤٤	٠,٧٤

واحتلت الفقرات (٤١، ٣٩، ٣٦) الرتب الثلاث الأولى وهي تتعلق بتدريب الطلبة على مراعاة أدب الاختلاف واحترام آراء الآخرين، وتمكين الطالب من تطبيق المعارف النظرية في مواقف عملية من خلال مساقات التربية العملية، وتدريب الطلبة على القيام بنشاطات تتناسب مع طبيعة الموقف التعليمي، وهي كما تلاحظ قضايا أساسية مهمة، وبخاصة فيما يتعلق بأدب الاختلاف واحترام آراء الآخرين، أما بالنسبة لمساقات التربية العملية فهي مما يلاحظه الطالب ويشعر بأهميته لتأهيله لعمله المستقبلي من خلال مروره بتجربة ميدانية عملية يطبق فيها ما تعلمه نظرياً في مواقف واقعية، وكذلك النشاطات التي يطلب من الطلبة القيام بها كمتطلبات أساسية في أغلب المساقات، إذ يحدد المدرسون مجموعة من النشاطات البحثية والعملية التي ينبغي على الطلبة أداؤها كجزء رئيس من منجزات الطالب خلال العملية التدريسية.

أما الفقرات ذوات الأرقام (٤٤، ٤٢، ٣٧، ٣٥، ٣٨، ٤٣) فقد جاءت بتقدير متوسط وهي تتعلق بتدريب الطلبة على توظيف الكفايات الخاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية، ومهارات التعلم الذاتي، واستخدام تقنيات التدريس الحديثة، وإنتاج الوسائل التعليمية لتدريس التربية الإسلامية، وأساليب إدارة الوقت وتنظيم الموقف التعليمي، والتعامل مع مؤسسات المجتمع المحلي، وهي قضايا أساسية ينبغي أن تعطى اهتماماً أكبر من الناحية التطبيقية عند تنظيم محتويات المساقات وفقراتها وتطبيقاتها العملية، ولا شك في أن ذلك يتطلب إثراء المواد التعليمية بالجوانب التطبيقية من نشاطات منهجية وإثرائية، ومن تنظيم مواقف تعليمية تحرص على توفير فرص مناسبة للطلبة لكي يتدربوا على المهارات الضرورية واللازمة لأداء عملهم كمدرسين لمادة التربية الإسلامية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات الطلبة لأهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي تعزى للجنس؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات طلاب وطالبات معلم مادة (اللغة العربية والتربية الإسلامية) على كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة وعلى المجالات مجتمعة في ضوء متغير الجنس، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار "ت" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، في ضوء متغير الجنس

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة α
.١	أهداف البرنامج	ذكر	٤٥	٥٦,٠٧	٨,٢٩	-٠,٦٨٥	٠,٧٤٦
		أنثى	١٣١	٥٧,٠٢	٨,٠١		
.٢	المكون المعرفي للبرنامج	ذكر	٤٥	٦٩,٤٠	١٢,٠٥	١,٧٧٧-	٠,٩٤٦
		أنثى	١٣١	٧٣,٠١	١١,٦٤		
.٣	المكون التطبيقي للبرنامج	ذكر	٤٥	٣٢,٣١	٨,١١	٢,٢٦١-	٠,١٦٠
		أنثى	١٣١	٣٥,١٥	٦,٩٧		
	المجالات مجتمعة	ذكر	٤٥	١٥٧,٧٨	٢٣,٥١	١,٨٢٨-	٠,٩٦١
		أنثى	١٣١	١٦٥,١٨	٢٣,٤٢		

تبين نتائج التحليل أعلاه أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب في كل مجال من مجالات الدراسة وفي المجالات مجتمعة، ويتضح أن الفروق كانت بينها قليلة، وتشير نتائج اختبار "ت" أن هذه الفروق غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) مما يعني عدم تأثر الاستجابات بمتغير الجنس.

وتشير هذه النتيجة إلى اتفاق الطلبة ذكوراً وإناثاً في تقديراتهم للبرنامج الذي يدرسونه بمجالاته الثلاثة، وهذا مبرر لأنهم يدرسون البرنامج ذاته بخطته وبمساقاته وبنشاطاته بلا فوارق تذكر، كما أنهم يتلقون العلم عن المدرسين أنفسهم مما يعني أن خبرتهم تكاد تكون واحدة ومن هنا تقاربت آراؤهم حول البرنامج بأهدافه ومكونيه النظري والتطبيقي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات الطلبة لأهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي تعزى للمستوى الدراسي؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات طلاب وطالبات معلم مادة (اللغة العربية والتربية الإسلامية) على كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة وعلى المجالات مجتمعة في ضوء متغير المستوى الدراسي، والجدول رقم (٨) يبين هذه النتائج.

الجدول (٨)

نتائج اختبار "ت" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، في ضوء متغير المستوى الدراسي

الرقم	المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة α
١.	أهداف البرنامج	ثالثة	١١٢	٥٦,٠١	٨,٤٧	١,٦٨٣-	٠,١٠٨
		رابعة	٦٤	٥٨,١٣	٧,١٦		
٢.	المكون المعرفي للبرنامج	ثالثة	١١٢	٧١,٢٧	١٢,٣٤	١,٢١٥-	٠,٤١٧
		رابعة	٦٤	٧٣,٥٢	١٠,٧٩		
٣.	المكون التطبيقي للبرنامج	ثالثة	١١٢	٣٥,٠٤	٦,٣٨	١,٤٨٠-	٠,٠٠٧*
		رابعة	٦٤	٣٣,٣٤	٨,٧٧		
	المجالات مجتمعة	ثالثة	١١٢	١٦٢,٣٢	٢٣,٥٢	٠,٧١٩-	٠,٧١٨
		رابعة	٦٤	١٤٦,٩٨	٢٣,٨٢		

* دالة عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥)

تبين المتوسطات الحسابية أن تقدير استجابات طلبة السنة الرابعة تفوقت بفارق قليل على تقدير استجابات طلبة السنة الثالثة وذلك في المجالين الأول والثاني (أهداف البرنامج، والمكون المعرفي للبرنامج) وفي المجالات مجتمعة، إلا أن هذا الفارق لم يكن دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥)، ومن ناحية ثانية فاقت المتوسطات الحسابية لطلبة السنة الثالثة نظيرتها لطلبة السنة الرابعة في المجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج) وبفارق دال إحصائياً عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) مما يعني وجود فروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعتين تعزى للمستوى الدراسي ولصالح السنة الثالثة.

وقد يبدو للوهلة الأولى أن هذه النتيجة جاءت معكوسة إذ الأولى أن يعطي طلبة السنة الرابعة تقديراً أعلى للمكون التطبيقي باعتبار أنهم وصلوا إلى مرحلة متقدمة في دراستهم تتطلب منهم تطبيق ما درسوه، إلا أن التمعن في هذه النتيجة قد يفضي لتفسيرها بصورة مغايرة، فوصول الطلبة إلى مرحلة متقدمة في دراستهم جعلهم يقفون على مدى توافر الجانب التطبيقي في البرنامج بصورة أكثر شمولية وأعمق رؤية مما جعلهم يعطونه تقديراً أقل من نظرائهم في السنة الثالثة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير استجابات الطلبة لأهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي تعزى للتقدير العام؟" ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف الطلبة إلى ثلاث فئات وفقاً لتقديرهم العام (جيد جداً فما فوق، وجيد، ومقبول فأقل)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة في ضوء متغير التقدير العام على كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة والمجالات مجتمعة كما يوضح ذلك الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وفي ضوء متغير التقدير العام

الرقم	المجال	التقدير العام	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١.	أهداف البرنامج	جيد جداً فما فوق	٦٥	٥٦,٤٠	٧,٤٠
		جيد	٨٠	٥٦,٤٦	٩,٣٧
		مقبول فأقل	٣١	٥٨,٣٩	٥,٣١
		المجموع	١٧٦	٥٦,٧٨	٨,٠٦
٢.	المكون المعرفي للبرنامج	جيد جداً فما فوق	٦٥	٦٩,٨٦	١٣,٠٥
		جيد	٨٠	٧٣,٧٦	١١,٨٧
		مقبول فأقل	٣١	٧٢,٤٢	٧,٩٢
		المجموع	١٧٦	٧٢,٠٩	١١,٨٢
٣.	المكون التطبيقي للبرنامج	جيد جداً فما فوق	٦٥	٣٣,٤٣	٧,٢٧
		جيد	٨٠	٣٥,٧٣	٧,٣١
		مقبول فأقل	٣١	٣٣,١٦	٧,٣٦
		المجموع	١٧٦	٣٤,٤٣	٧,٣٦
	المجالات مجتمعة	جيد جداً فما فوق	٦٥	١٥٩,٦٩	٢٣,٦٩
		جيد	٨٠	١٦٥,٩٥	٢٥,٦٨
		مقبول فأقل	٣١	١٦٣,٩٧	١٦,٣٤
		المجموع	١٧٦	١٦٣,٢٩	٢٣,٦٠

وللكشف عما إذا كانت هنالك فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة، في ضوء متغير التقدير العام

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة α
١.	أهداف البرنامج	بين المجموعات	٩٧,٥١٦	٢	٤٨,٧٥٨	٠,٧٤٧	٠,٤٧٥
		داخل المجموعات	,٨٤٢	١٧٣	٦٥,٢٣٠		
٢.	المكون المعرفي للبرنامج	بين المجموعات	,٣٥٨ ١١٣٨٢	١٧٥			٠,١٤٠
		داخل المجموعات	٥٤٩,٩٣٢	٢	٢٧٤,٩٦٦	١,٩٩١	
٣.	المكون التطبيقي للبرنامج	بين المجموعات	,٧٩٠	١٧٣	١٣٨,١٣٨		٠,١٠٠
		داخل المجموعات	,٧٢٢	١٧٥			
	المجالات مجتمعة	بين المجموعات	٢٤٨,٩٥٨	٢	١٢٤,٤٧٩	٢,٣٣٤	٠,٢٨١
		داخل المجموعات	٩٢٢٨,٠٨٢	١٧٣	٥٣,٣٤٢		

تبين نتائج تحليل التباين الأحادي (جدول ١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة تعزى لمتغير التقدير العام، مما يعني عدم تأثر تقديرات الطلبة للبرنامج بمتغير التقدير العام، وقد يعزى هذا لطبيعة التقويم الذي مارسوه في هذه الدراسة، إذ طلب إليهم أبداء رأيهم في أهداف البرنامج ومكونيه النظري والتطبيقي وهذا مما لا يتأثر بالمعدل العام للطالب بصورة كبيرة، ومن هنا تقاربت آراؤهم و لم يظهر بينها فرق كبير.

أهم النتائج والتوصيات

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها:

– جاء تقدير عينة الدراسة لمجالاتها الثلاثة مجتمعة بدرجة عالية، وقد احتل المجال الثاني (المكون النظري للبرنامج) الرتبة الأولى تلاه المجال الأول (أهداف البرنامج) وبدرجة عالية لكليهما، وحل المجال الثالث (المكون التطبيقي للبرنامج) في الرتبة الثالثة وبدرجة تقدير متوسطة.

– أظهرت النتائج أن أدنى فقرات الاستبانة تقديراً في مجال أهداف البرنامج ارتبطت في ميدان "تنمية التفكير"، وأن أدناها في مجال المكون النظري تعلقت بمتابعة البرنامج للتطورات العلمية والتجديدات التربوية في ميدان التربية الإسلامية، وبتزويد الطلبة بمهارات التعلم الذاتي، أما في الجانب التطبيقي فعادت أدناها إلى قلة تخصيص البرنامج لمساقات تربوية تعنى بإدارة الوقت وتنظيم الموقف التعليمي، وتدريب الطلبة على التعامل مع مؤسسات

المجتمع المحلي.

– لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس وللتقدير العام للطلبة، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح طلبة السنة الثالثة.

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. ضرورة أن تتضمن الخطة الدراسية لتخصص معلم مادة (اللغة العربية والتربية الإسلامية) مساقاً خاصاً بمنهجية البحث العلمي وتعليم التفكير.

٢. أهمية متابعة التطورات العلمية والتجديدات التربوية في ميدان التربية الإسلامية وتضمينها في المناهج الدراسية.

٣. الاهتمام بتعزيز مبادئ التعلم الذاتي عند الطلبة من خلال الممارسات والأنشطة التعليمية.

٤. تضمين البرنامج المزيد من الفرص والنشاطات التدريبية والتطبيقية التي تمكن الطلبة من وضع ما تعلموه نظرياً موضع التطبيق.

المراجع

جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. (٢٠٠٣) . **دليل الجامعة**. منشورات جامعة عجمان، دولة الإمارات العربية المتحدة.

الجلاد، ماجد. (٢٠٠٣) . **مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادىء التدريس الفعّال في المدارس الأردنية، دراسات في التربية الإسلامية**، عمان: دار الرازي.

حمروش، عبد المجيد وسعد، أحمد الضوى . (١٩٩٧). الوعي الديني لدى معلمي التربية الدينية الإسلامية. **مجلة كلية التربية** (جامعة الأزهر، مصر)، ٩٦–٢٩٩.

الخطابي، عبد الحميد بن عويد . (٢٠٠٤) . برنامج قسم المناهج والتدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر الطلاب والمعلمين بكلية المعلمين بجدة . **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية**، ١٦(٢)، ٩٤–١٦٤ .

السويدي، وضحى. (١٩٩٦) . **أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر**، ورقة قدمت في مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن العربي، جامعة الأزهر، مصر.

عوض، محمد أحمد .(١٩٩٥). بعض مشكلات إعداد معلمي التعليم الابتدائي في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. **دراسات تربوية** (رابطة التربية الحديثة– مصر)، **١٠** (٧٤) ، ٧١–١٠٨ .

العصيمي، محمد . (١٩٩٣) . **مدى تحقيق التوحيد لأهدافه في المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الملكاوي، فتحي؛ والجلاد، ماجد . (٢٠٠٣) . **التجديد التربوي في مجال إعداد معلمي التربية الإسلامية**، ورقة قدمت في ورشة العمل الإقليمية في مجال التجديد التربوي من (٢–٢٠٠٣/١٢/٤) ، جامعة قناة السويس، الإسماعلية، مصر.

يوسف، محمد يوسف . (١٩٨٨) . **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية بدولة البحرين في ضوء المهارات اللازمة لتدريس هذه المادة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا..

Al-Khawaldeh, Naseer .(1996). **Assessment of the program for preparing Islamic education teachers in Jordanian public universities**. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Nebraska.

Al-Meajel, T. .(1992). **Perception of the effectiveness of the Islamic curriculum in selected Saudi Arabian middle school as perceived by administrators, teachers and students**. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Southern California.

Al-Sadan, I. (1999). Preparing teachers for Islamic religious education. **Muslim Education Quarterly, 17**(1), 25-42.

Bidomos, M.A. (1998) **A Manual for the teacher of Islamic studies**. Lagos, Nigeria: Islamic Publication Bureau.

تطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية

د. ناصر أحمد الخوالده
قسم المناهج والتدريس- كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية

د. مجدي سليمان المشاعله
وزارة التربية والتعليم
عمان – الأردن

160
المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

تطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية

د. ناصر أحمد الخوالده
قسم المناهج والتدريس -كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية - عمان

د. مجدي سليمان المشاعله
وزارة التربية والتعليم
عمان - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى وضع معايير لتطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، واتبع الباحثان خطوات محددة لإعداد المعايير وصلت في صورتها النهائية إلى (١٣٦) معياراً . وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً في الدراسات العليا تخصص مناهج وطرق تدريس تربية إسلامية ممن درسوا مادة الحاسوب التعليمي . وتم استخراج دلالات صدق المقياس، وثباته وفاعليته.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

١- أن أداة تقويم البرمجية التعليمية المحوسبة في التربية الإسلامية تتمتع بخصائص سيكومترية تجعلها أداة موثوقة يمكن استخدامها لتقويم البرمجية .

٢- أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات بلغت (٠,٧٧) ، ودرجة عالية من الصدق.

٣- أن جميع فقرات الأداة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وألغيت جميع الفقرات غير الدالة إحصائيا من المقياس؛ إذ أصبح عدد فقرات المقياس النهائية (١٣٦) فقرة.

وأوصت الدراسة بجدوى تبني المؤسسات التربوية لاستخدام المقياس الذي توصلت إليه الدراسة الحالية في صورته النهائية لتقويم البرمجية التعليمية المحوسبة في التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، وإجراء دراسة للتعرف على مدى مراعاة البرمجية التعليمية المحوسبة في التربية الإسلامية المنتجة في الأردن للمعايير المستخلصة في هذه الدراسة، وإمكانية استفادة الباحثين الآخرين من أداة الدراسة في تحسين تعليم فروع مبحث التربية الإسلامية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١/٩م   * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٥/١٦م

161
المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

Developing an Instrument for Evaluating the Instructional Software Used in Islamic Education at the Basic Education Stage

Dr. Naseer A. AlKhawaldeh
College of Educational Sicences
University of Jordan

Dr. Majdi S. Al- Mashalah
Ministry of Education
Amman – Jordan

Abstract

The aim of the study is to establish criteria for developing an instrument for evaluating the instructional software used in Islamic education at the basic education stage. The researchers followed specific procedures for preparing the criteria which reached finally (136) criteria. The sample of the study consisted of (30) students in higher education program specialized in teaching Islamic education who finished a course in computer education. Validity, reliability, and effectiveness of the instrument were established. The study revealed that:
1-The instrument shown to be effective and trustworthy in evaluating the instructional software used in Islamic education.
2-The reliability coefficient of the instrument was (0.77). Besides, the content validity was high.
3-All statements of the instrument were statistically significant at (a = 0.05). Nonsignificant statements were deleted, so the total number of statements was (136).

The study recommended that educational organizations have to use the instrument developed in this study for evaluating the instructional software used in Islamic education, study the extent of the appropriateness of such software produced in Jordan for Islamic education, and the use of other researches of the instrument developed in this study in order to improve teaching branches of Islamic education.

تطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية

د. ناصر أحمد الخوالده
قسم المناهج والتدريس –كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية – عمان

د. مجدي سليمان المشاعله
وزارة التربية والتعليم
عمان – الأردن

المقدمة والإطار النظري :

تعد التربية الإسلامية إحدى المواد الدراسية الأساسية، التي لها علاقة قوية بسلوك الطالب وعلاقاته، وأسلوب حياته، وتعنى بالقيم والاتجاهات التي يتبناها الفرد في حياته، كما أنها تسهم في تحديد هويته الثقافية، ومرجعيته التي يستقي من معينها . وعليه فلا بدّ من تطوير طرائق تدريسها نحو الأفضل، كتوظيف التكنولوجيا، والأساليب الحديثة ، وربط هذه الأساليب بأنماط التفكير التي تساعد الطالب على التعلم بشكل أفضل، واستخدام هذه الأنماط في حياته العامة. وقد أظهرت بعض الدراسات العديد من عوامل الضعف في الكتاب المدرسي بشكل عام، وفي كتب التربية الإسلامية بشكل خاص، ففي دراسة أبو سمور (١٩٩٥) التي هدفت إلى تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي وجد أن من عوامل ضعف هذا الكتاب، في مجال المحتوى، ما يتعلق بوسائل الاتصال التعليمية من حيث كفايتها، وتنوعها، ووضوحها، وألوانها.

وللوقوف على توظيف التكنولوجيا التربوية ، والحاسوب على وجه الخصوص، في تعليم مبحث التربية الإسلامية في الأردن، فقد أظهرت دراسة جدوع (١٩٩٢) فاعلية استخدام اللون في البرنامج التعليمي المحوسب في تدريس مفاهيم أركان الإسلام الخمسة . وكذلك دراسة غزاوي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى تحسين تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن لبعض مفاهيم الحج من خلال تعليمهم باستخدام برمجية تعليمية محوسبة.

يضاف إلى ما سبق أن " مؤتمر تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات" المنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية عام ١٩٩٩م قد أشار في توصياته، إلى وجوب الإفادة من الأساليب الحديثة في تدريس الفقه الإسلامي وأصوله، وكذلك إلى وجوب الإفادة من وسائل الاتصال التعليمية والتقنيات الحديثة في تدريس مواد الفقه، وكان ذلك في التوصيتين التاسعة عشرة والعشرين، كما أشار إلى ذلك داود (٢٠٠٠).

وأجريت بعض الدراسات الأخرى المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، منها دراسة المناعي

(١٩٩٥) التي اهتمت بتحديد المعايير التي يجب توافرها في برمجيات الحاسوب التعليمية جيدة التصميم والإنتاج، ودراسة لارسن (Larsen, 1995) التي وضعت ثلاثة معايير للبرمجية التعليمية : النظرية التربوية، وتأثير الحاسوب على التعلم، ومعرفة طبيعة المتعلمين. وترى البلوشي (١٩٩٩) أهمية إنتاج برمجية تعليمية مناسبة للفئة المستهدفة من حيث المادة التعليمية، كما وضعت لندا (McCauley, 2000) عشرة معايير لاختيار البرمجية التعليمية المحوسبة، واستفاد الباحثان منها في معايير تقويم البرمجية التعليمية في مبحث التربية الإسلامية. كما عمل الباحثان على توظيف الاعتبارات التقييمية للبرمجية التعليمية التي حـددها الطوالبة (٢٠٠١) في دراسته، وعلى الاستفادة من معايير عناصر التصميم الفني (اللون، والخط، والشكل) لإنتاج البرمجية التعليمية التي وضعتها دراسة الطوالبة والشبول (٢٠٠٤) .

وأما استخدام الحاسوب التعليمي، ودراسة مزاياه وفوائده في التعليم، فقد أجريت دراسات متعددة بهذا الخصوص منها دراسة عبيد (١٩٩٢)؛ ودراسة الخطيب (١٩٩٣)؛ ودراسة يونس (١٩٩٩)؛ ودراسة حسين(٢٠٠٢)؛ ودراسة مينز و أوسلون (Means & Oslon, 1995)؛ ودراسة ولسون وبيترسون (Wilson & Peterson ,1995)؛ ودراسة فان ديسين و وورثين (Van Dusen & Worthen,1995) وبالرجوع إلى هذه الدراسات وجد الباحثان أنه يمكن تلخيص هذه الفوائد ـ التي اتفقت عليها هذه الدراسات ـ على النحو الآتي :

١. شعور الطالب بالحرية والراحة أثناء تعامله مع الحاسوب: وذلك لمعرفة الطالب أن الحاسوب لا يحاسبه، ولا يصدر أحكاماً ضده. ولا يبدو عليه أي ضجر، أو ملل مهما تكرر الموضوع.

٢. القدرة على تنفيذ استراتيجيات تفريد التعليم والتعلم الذاتي والتعلم الإتقاني: ففي التعلم الذاتي وتفريد التعليم يختار المتعلم الزمن، والموضوع، والسرعة المناسبة، وفي الإتقاني يربط بين عمليتي التقويم، والتعليم، وكذلك توفير التغذية الراجعة الفورية للمتعلم بحيث تكون الاستجابة مشجعة وإيجابية، ويتم تصحيح الإجابات فوراً .

٣. توفير التعلم الجيد دون الحاجة للمعلم بشكل مستمر، والاحتفاظ بمعلومات عن الطالب وتحسين أنماط التفاعل الصفي؛ إذ يعمل الحاسوب على تحسين الاتصال بين الطلبة والعالم الخارجي والمعلمين والطلبة، وخاصة الضعاف منهم.

٤. القدرة على إيجاد بيئات فكرية جديدة: لها القدرة على دفع الطلبة إلى اكتشاف مواضيع ليست موجودة في المنهاج الحالي، وربما فوق مستوى كفاءة المعلم، لكنها مهمة ومفيدة في إعداد حياة الطالب المستقبلية .

٥. تسريع النمو العقلي للمتعلمين من خلال تمثيل الأشياء، ومحاكاة المواقف، ومن خلال تكنولوجيا التفاعل المتبادل التي تمكن المتعلم من التحريك، وتمكن الحاسوب من الاستجابة الفورية، ويعمل على تخزين المعلومات، واسترجاعها وعرضها بطرق جذابة وأكثر حيوية

من مختلف وسائل الاتصال التعليمية السائدة حالياً .

٦. إتاحة الفرصة للطالب في حرية اكتشاف أفكار جديدة وتطوير مهارات تفكير متشعبة: وذلك من خلال إتاحتها للطلبة حرية اختيار الحلول البديلة لحل مشكلة واحدة والمساعدة على الاحتفاظ بالظروف المثيرة للتعلم، وإثارة الدافعية للتعلم: وذلك من خلال ما تضيفه الوسائط المتعددة (Multimedia) إلى عملية الشرح إذ تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية وتزيد من متعة التعلم وتضيف عنصر التشويق وإثراء التعليم.

ولأهمية استخدام الحاسوب في التعليم جاء الاهتمام باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة في المواد التعليمية المختلفة ، فيقدم المحتوى التعليمي في المادة ضمن برمجية متخصصة؛ وذلك بأساليب وطرائق تعليم تناسب استخدام البرمجية ، وقدرات المتعلم، وتحقق ما يعجز الكتاب المدرسي عن تحقيقه بالنسبة للمتعلم في إجراءات التعليم، والتقويم، والتغذية الراجعة . وبهذا الخصوص أشارت كل من دراسة بير (Bear, 1984) ، ودراسة دينس (Dence, 1980) إلى أن نجاح استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة المستخدمة في عمليتي التعليم والتعلم يعتمد على عاملين أساسيين، هما نوعية البرامج، وطبيعة المادة الدراسية التي يتم توظيف تلك البرمجية فيها.

ومن أجل ذلك قام العديد من المختصين بتحديد معايير لتقويم البرمجية التعليمية المحوسبة؛ وقد أشار الخطيب، (١٩٩٨) إلى أهم المعايير التي يجب الاهتمام بها عند إنتاج برمجية تعليمية جيدة، أو عند تقييم أي برمجية تعليمية بما يأتي :

١. أن تكون الأهداف من البرمجية التعليمية واضحة ومصوغة صياغة جيدة وبالإمكان قياسها.

٢. مناسبة محتوى البرمجية لمستوى المتعلم ، والتأكيد على تعلم المهارات القبلية الأساسية قبل الانتقال بالتعلم، أو تعريضه إلى مهارات ومفاهيم جديدة.

٣. التفاعل: وخصوصاً في عرض محتويات البرمجية، وإيجابية المتعلم معها، وكذلك تحكمه في البرمجية.

٤. جذب انتباه المتعلم باستخدام الرسوم، والخطوط، والألوان، والصوت، وتنوع الأمثلة وكفايتها، وتنوع التدريبات .

٥. التغذية الراجعة، وتقديم المساعدة المناسبة ، وتشخيص نقاط الضعف عند المتعلم، وتقديم العلاج المناسب له.

٦. توافر اختبار في نهاية كل جزء؛ لقياس ما تعلمه المتعلم، وما حققه من أهداف.

وذكر كل من هانفن وهوبر (Hannafin and Hooper, 1989) أن عملية تصميم البرمجية التعليمية المحوسبة تعتمد على عوامل نفسية، وتعليمية، وتقنية، منها : الأسس النفسية: وتمثل الدمج بين الدروس المحوسبة وعملية فهمها، وتركز على الآثار الناتجة من تنظيم الشاشة، وقدرة المتعلم على إدراك وتنظيم ودمج المعلومات، والأسس التعليمية: وهي تعتمد على الأدلة التوضيحية للمشاكل التعليمية مع افتراضات عامة حول معالجة المعلومات

لدى المتعلمين، والأسس التقنية، وتمثل المتغيرات التقنية للتعليم.

وقد صنف الفار، (١٩٩٨: ٣٢٦-٣٣٩) معايير تقويم البرمجية التعليمية في ما يأتي:

- **معيار خصائص المحتوى:** بحيث تتبنى البرمجية نظريات تربوية صحيحة من حيث: دقة المحتوى، وسلامته العلمية، واستخدام أنشطة تعليمية مناسبة لوقت التعلم، والوضوح والتسلسل والتتابع المنطقي، ومراعاة تحقق الأهداف، واستخدام الملائم من الأصوات، والألوان، واستخدام الملائم من الرسوم، والنماذج الحركية.
- **معيار خصائص استخدام الطالب:** توفّر للطالب ملخصاً عن أدائه، وتغذية راجعة فعالة للاستجابات الصحيحة والخاطئة، والتحكم في معدل عرض المعلومات، وتسلسل محتويات الدرس، واختيار العودة لمراجعة أجزاء معينة من الدرس.
- **معيار خصائص استخدام المعلم:** بحيث تتضمن الأهداف التعليمية بوضوح، وتكامل الأهداف مع المحتوى، وتتيح للمعلم التحكم في مستويات صعوبة بعض الصياغات، وتتيح للمعلم أن يغير من قوائم المفردات، كالكلمات، والمسائل، وتوفّر كتيبات للمعلم، أو مواد تعليمية مساعدة، وتوضح دور المعلم، وتقترح خططاً للتدريس، وتوفّر كراسات عمل مفيدة للطلبة، وتوفر أنشطة إثرائية للطالب سريع التعلم، وتوفّر أنشطة علاجية للطالب بطيء التعلم.
- **معيار خصائص تشغيل البرمجية:** بحيث يسهل الدخول إلى البرمجية والخروج منها، ويتوافر دليل استخدام البرمجية بصياغة واضحة، وترابط عرض دروس البرمجية على الشاشة مع المضمون، وأن يكون التنسيق على الشاشة واضحاً وجميلاً، وتسمح للمستخدم بتصحيح أخطاء الكتابة، وسهولة استخدام البرمجية.

وقد أشارت الكثير من الدراسات على أهمية الحاسوب وفوائده المتعددة في التعلم والتعليم في مادة التربية الإسلامية ؛ إذ أجمعت الدراسات المتوافرة في مبحث التربية الإسلامية على تفوق طريقة استخدام الحاسوب في التدريس على الطريقة الاعتيادية المتبعة حالياً في تدريس مادة التربية الإسلامية؛ كدراسة جدوع (١٩٩٢)؛ ودراسة عبدالله (١٩٩٩)؛ ودراسة صالح وعياصرة (٢٠٠٠)، ودراسة اليوسف (٢٠٠١). ودراسة العمري (٢٠٠٠)؛ ودراسة جبر (٢٠٠١)؛ ودراسة رضوان (٢٠٠١)، وعلى بعض المهارات العقلية كدراسة المشاعلة (٢٠٠٤) ، وتناولت هذه الدراسات معظم فروع مادة التربية الإسلامية: كالقرآن الكريم: دراسة عبدالله (١٩٩٩)؛ ودراسة صالح وعياصرة (٢٠٠٠)؛ ودراسة جبر (٢٠٠١). والحديث الشريف: كدراسة اليوسف (٢٠٠١). والفقه كدراسة رضوان (٢٠٠١)؛ والمشاعلة (٢٠٠٤) .

وأفاد الباحثان من الدراسات السابقة، سواء منها ما يتعلق بالتربية الإسلامية أم بغيرها من المباحث الدراسية في وضع معايير دقيقة وواضحة ومفصلة يمكن الاعتماد عليها، والاطمئنان إلى صحتها وثباتها وفعاليتها في تكوين برمجية تعليمية محوسبة في تعليم مبحث التربية الإسلامية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن الدراسات السابقة وضعت أسساً ومعايير عامة تصلح لأي محتوى تعليمي، وليس فيها ما يتعلق بالتربية الإسلامية باستثناء تطبيق دراسة جدوع ، (١٩٩٢) ، ودراسة غزاوي ، (٢٠٠٢) على مفاهيم الحج، مع اختلاف أهدافهما عن الدراسة الحالية . وعليه تهتم الدراسة الحالية بتطوير معايير لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية ، فموضوعها وأهدافها مختلفة، وكذلك المرحلة التي تناولتها .

مشكلة الدراسة :

بناءً على ما أشارت إليه نتائج وتوصيات البحوث والدراسات التي تناولت تصميم وإعداد برمجية تعليمية محوسبة من أسس ومعايير وطرائق استخدام تزيد من فاعلية تعلم الطلبة، وكذلك ما أشارت إليه من أن التعلم بالبرمجية التعليمية أكثر فاعلية، وأكثر أثراً في تحصيل الطلبة الذين تعلموا باستخدامها، وفي اتجاهاتهم نحو تعلم المبحث، ومن خلال خبرة الباحثين في تعليم مبحث التربية الإسلامية والإشراف على تعليمه في الميدان، واطلاعهما على نتائج البحوث التي تناولت تعليم التربية الإسلامية نجد أن تعليمها في الأردن مازال يغلب عليه الأسلوب التقليدي بعيدا عن استخدام التكنولوجيا، ومن أجل ذلك تكون هناك حاجة إلى تطوير استخدام برمجية تعليمية محوسبة خاصة بتعليم التربية الإسلامية وفق معايير عامة للبرمجية ومعايير خاصة باستخدامها في تعليم المبحث. وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في تطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية تستوفي محكات الصدق، والثبات، والموضوعية.

أهمية الدراسة :

ترتبط أهمية الدراسة بالجوانب الآتية:

١. المسح الذي قامت به هذه الدراسة لما توافر من دراسات في موضوع معايير البرمجية التربوية. ومن ثم تكون الدراسة مساهمة في تطوير أدوات تقويم برمجية تعليمية محوسبة، وزيادة الوعي بأهميتها وعناصرها.

٢. إمكانية إسهام هذه الدراسة في التوظيف الأمثل للحاسوب في مبحث التربية الإسلامية.

٣. إمكانية استخدام الأداة لتحسين الجهود المبذولة لتطوير مناهج التربية الإسلامية، من خلال وضع معايير للبرمجيات التربوية في مبحث التربية الإسلامية.

٤. تبرز أهمية هذه الدراسة مع زيادة الاهتمام بالبرمجيات التعليمية باللغة العربية، وزيادة انتشارها في المناهج العربية، مما يتطلب التمييز بين البرمجيات التعليمية الممتازة ، والمقبولة، والرديئة عند استخدامها.

أهداف الدراسة وأسئلتها :

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

١ . تطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية.

٢ . التحقق من صدق الأداة، وثباتها، وقابلية تطبيقها على البرمجية التعليمية.

سؤال تجيب عنه هذه الدراسة : سوف تجيب هذه الدراسة عن السؤال البحثي الآتي:

ما معايير تقويم برمجية تعليمية محوسبة في التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية ؟

التعريفات الإجرائية :

– البرمجية **التعليمية:** هي المادة التعليمية التي تّم إعدادها وبرمجتها من قبل فريق من المختصين (خبير محتوى، وتربوي، ومبرمج) بواسطة الحاسوب من أجل استخدامها وسيلة اتصال تعليمية في مبحث التربية الإسلامية.

– المعايير: مجموعة من المحكات استخلصها الباحثان من الدراسات السابقة، والتي يجب أن تتصف بها البرمجية التعليمية المحوسبة مع الأخذ بعين الاعتبار ما يخصّ مبحث التربية الإسلامية.

محددات الدراسة :

تحدد الدارسة الحالية ضمن المحددات الآتية:

١ . اقتصار الدراسة الحالية على تطوير أداة لتقويم برمجية تعليمية محوسبة خاصة بتعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية.

٢ . اعتماد الدارسة الحالية على الاستبانة أداة رئيسة لتقصي درجة تحقيق عناصر تقويم البرمجية التعليمية المحوسبة، وعليه يتحتم أخذ درجة صدق الأداة وثباتها عند تعميم النتائج المستخلصة، أو إعادة تطبيقها على عينات أخرى مماثلة.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بركنيه الكمي والكيفي، وهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة؛ إذ تم استعراض الدراسات السابقة في مجال تقييم البرمجية التعليمية المحوسبة، وتكيفها مع البرمجية التعليمية في مبحث التربية الإسلامية، وتطوير المقياس وتطبيقه، والتأكد من صدقه وثباته.

عينة الدراسة :

تم تطبيق المقياس على أفراد الدراسة، والبالغ عددهم (٣٠) طالبا من كلية الدراسات العليا

في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، طلبة المناهج وأساليب التدريس في التربية الإسلامية ممن درسوا مادة الحاسوب التعليمية، ويشكل طلبة مرحلة الدكتوراه (١٢) طالبا، وطلبة مرحلة الماجستير (١٨) طالباً .

إجراءات الدراسة :

انتهج الباحثان الخطوات الآتية في إعداد المعايير المتضمنة في أداة الدراسة :

الخطوة الأولى: تحديد المعايير التي تشكل في مجموعها أداة تقويم للبرمجيات الحاسوبية في تعليم التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية.

وقد تم الاستعانة في هذه الخطوة ببعض الدراسات السابقة (رضوان، ٢٠٠١؛ إسماعيل، ٢٠٠٣؛ غزاوي، ٢٠٠٢؛ البلوشي، ١٩٩٩؛ الطوالبة والشبول، ٢٠٠٤؛ المناعي؛ ١٩٩٥؛ الطوالبة ،٢٠٠١؛ الفار، ١٩٩٨، Hannafin & Hooper 1989) والأدب النظري في الموضوع ، وتم تحديد هذه المعايير على النحو الآتي:

أولاً: معايير تنظيمية: وتشتمل على ما يأتي:

١. معايير عنوان البرمجية.
٢. معايير التعريف بمصممي البرمجية.
٣. معايير سجل محتويات البرمجية.
٤. معايير مقدمة البرمجية.
٥. معايير قائمة المراجع والمصادر التي تم اعتمادها.
٦. معايير الإرشادات للمتعلم في كيفية استخدام البرمجية.
٧. معايير تقويم البرمجية بعد إعدادها.

ثانياً : معايير تربوية: وتشتمل على ما يأتي:

١. معايير الأهداف العامة للبرمجية.
٢. معايير المحتوى في البرمجية.
٣. معايير تصميم الدروس في البرمجية.
٤. معايير الأنشطة والتدريبات في البرمجية.
٥. معايير التقويم في البرمجية.

ثالثاً: معايير فنية : وتشتمل على ما يأتي:

١. معايير استخدام اللون في البرمجية.
٢. معايير استخدام الخط في البرمجية.
٣. معايير استخدام الصور والأشكال والأفلام والأصوات في البرمجية.
٤. معايير تصميم الشاشات في البرمجية.

رابعاً: معايير تقنية : وتشتمل على ما يأتي :

١. معايير تقنية البرنامج.

الخطوة الثانية: كتابة فقرات المقياس

تم تجميع عدد من الفقرات التي تتعلق بكل محور من المحاور الأربعة من خلال ما يسمى بتشكيل مجمع الفقرات للمقياس (Item Pool) وقد تم صياغة ١٥٦ معياراً .وقد عرضت الأداة على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص: اثنين تخصص برمجة الحاسوب، واثنين تخصص تعليم بالحاسوب، واثنين تخصص مناهج وأساليب تدريس تربية إسلامية، واثنين تخصص قياس وتقويم، واثنين تخصص لغة عربية، وطلب منهم الحكم على العبارات من حيث قائمة المعايير بشكل عام، وارتباط المعيار بالمحور الرئيس الذي ينتمي إليه، وأي اقتراحات بالإضافة أو الحذف، وأي مقترحات بالتعديل، ومدى الدقه اللغوية. واحتسبت العبارات التي تم الاتفاق عليها من قبل سبعة من أعضاء لجنة التحكيم، أي بنسبة ٧٠٪، واستبعدت بقية الفقرات التي نالت نسباً أقل من ذلك، وبذلك تم تقليص عدد فقرات المقياس إلى (١٤٥) معياراً. والجدول (١) يوضح عدد الفقرات في كل بُعد من الأبعاد الأربعة :

الجدول رقم (١)

توزيع المعايير بحسب محاورها

المحور الرئيس	المحور الفرعي	عدد الفقرات
المعايير التنظيمية	١. معايير عنوان البرمجية.	٣
	٢. معايير التعريف بمصممي البرمجية.	٣
	٣. معايير سجل محتويات البرمجية.	٣
	٤. معايير مقدمة البرمجية.	٦
	٥. معايير قائمة المراجع والمصادر التي تم اعتمادها.	٥
	٦. معايير الإرشادات للمتعلم في كيفية استخدام البرمجية.	٥
	٧. معايير تقويم البرمجية بعد إعدادها.	٣
	المجموع	٢٨
المعايير التربوية	١. معايير الأهداف العامة للبرمجية.	٧
	٢. معايير المحتوى في البرمجية.	٢٠
	٣. معايير تصميم الدروس في البرمجية.	١١
	٤. معايير الأنشطة والتدريبات في البرمجية.	١٢
	٥. معايير التقويم في البرمجية.	١٢
	المجموع	٦٢
المعايير الفنية	١. معايير استخدام اللون في البرمجية.	١٢
	٢. معايير استخدام الخط في البرمجية.	٩
	٣. معايير استخدام الصور والأشكال والأفلام والأصوات في البرمجية.	١٠
	٤. معايير تصميم الشاشات في البرمجية.	١٥
	المجموع	٤٦
المعايير التقنية	١. معايير تقنية البرنامج.	٩
	المجموع العام	١٤٥

الخطوة الثالثة: تطبيق المقياس:

للقيام بدراسة مجموعة المعايير تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة التي سبق التعريف بها . ومما يجدر ذكره أن أفراد العينة أجابوا عن فقرات المقياس في ظروف ملائمة، فقد شرحت لهم أهداف الدراسة، والطريقة التي يستجيبون بها لفقرات المقياس. وقد طلب منهم أن يمنحوا تقديرهم الذاتي لمدى ملاءمة المعيار بالنسبة لكل محور من محاور الأداة المبينة في المقياس، وقد منح لكل بند الدرجات الآتية على المقياس الخماسي: (موافق بقوة ، خمس درجات) ، (موافق ، أربع درجات)، (لا أدري ، ثلاث درجات)، (معارض ، درجتان)، (معارض بقوة، درجة واحدة).

الخطوة الرابعة: تحليل النتائج إحصائياً

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية .SPSS ويوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل مقياس فرعي من مقاييس الأداة ، كما تم استخراج معامل الارتباط بين كل مقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل كدلالة على الاتساق الداخلي للأداة ، ودلالة على فاعلية المقياس .

الجدول رقم (٢)

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية

المحور الرئيس	المحور الفرعي	متوسط أدنى درجة	متوسط أعلى درجة	المتوسط العام	الانحراف العام
المعايير التنظيمية	١. معايير عنوان البرمجية.	٢,٤٣	٣,٢٣	٢,٩٤	٠,٤٤
	٢. معايير التعريف بمصممي البرمجية.	٢,٩٣	٣,٨٣	٣,٣٦	٠,٤٥
	٣. معايير سجل محتويات البرمجية.	٢,٩٧	٣,٤٣	٣,١٨	٠,٢٣
	٤. معايير مقدمة البرمجية.	٢,٦٥	٤,١٣	٣,٥٧	٠,٥٥
	٥. معايير قائمة المراجع والمصادر التي تم اعتمادها.	٢,٤٠	٤,٢٣	٣,٥٣	٠,٧٤
	٦. معايير الإرشادات للمتعلم في كيفية استخدام البرمجية.	٢,٨٠	٣,٩٣	٣,٥٥	٠,٤٤
	٧. معايير تقويم البرمجية بعد إعدادها.	٣,٢٣	٣,٤٧	٣,٣٧	٠,١٢
	المجموع	٢,٤٠	٤,٢٣	٣,٤١	٠,٤٩
المعايير التربوية	٨. معايير الأهداف العامة للبرمجية.	٢,٧٠	٣,٦٠	٣,٤٠	٠,٣٢
	٩. معايير المحتوى في البرمجية.	٢,٦٣	٤,٦٣	٣,٦٣	٠,٥٥
	١٠.معايير تصميم الدروس في البرمجية.	٢,٥٥	٣,٩٧	٣,٥٣	٠,٤٤
	١١.معايير الأنشطة والتدريبات في البرمجية.	٢,٥٧	٣,٨٠	٣,٢٣	٠,٣٦
	١٢.معايير التقويم في البرمجية.	٢,١٧	٣,٧٧	٣,٣٤	٠,٤٣
	المجموع	٢,١٧	٤,٦٣	٣,٤٥	٠,٤٧
المعايير الفنية	١٣.معايير استخدام اللون في البرمجية.	٢,٥٧	٣,٧٣	٣,٣٦	٠,٤٥
	١٤.معايير استخدام الخط في البرمجية.	٣,٧٠	٤,٤٧	٤,١٢	٠,٢٨
	١٥.معايير استخدام الصور والأشكال والأفلام والأصوات في البرمجية.	٣,٢٢	٤,٥٠	٣,٧٧	٠,٣٧
	١٦.معايير تصميم الشاشات في البرمجية.	٣,٠٠	٤,٢٠	٣,٦٩	٠,٣٤
	المجموع	٢,٥٧	٤,٥٠	٣,٧١	٠,٤٤
المعايير التقنية	١٧.معايير تقنية البرنامج.	٢,٨٨	٤,٠٠	٣,٤٥	٠,٤١
	المجموع العام	٢,٨٨	٤,٠٠	٣,٤٥	٠,٤١

الخطوة الخامسة: استخراج دلالات صدق المقياس وثباته:

الصدق البنائي للمقياس:

تم إيجاد صدق البناء من خلال احتساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس، وتدوين النتائج في جدول رقم (٣) ويتضح من الجدول أن كل قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ مما يؤكد أن الارتباط بين المحاور الرئيسة دال، ويبرهن على الصدق البنائي للمقياس.

الجدول رقم (٣)

مصفوفة الارتباط بين المحاور الرئيسة في الأداة

	المعايير التنظيمية	المعايير التربوية	المعايير الفنية	المعايير التقنية
المعايير التنظيمية	٠,٧٧	٠,٤١	٠,٥٧	٠,٣٠
المعايير التربوية		٠,٧٥	٠,٤١	٠,٣٩
المعايير الفنية			٠,٨٠	٠,٤٠
المعايير التقنية				٠,٧٧

ثبات المقياس:

للتوصل إلى دلالات عن ثبات المقياس قام الباحثان بتقدير ثبات المقياس بطريقتين:

– طريقة الاتساق الداخلي :Internal Consistency إذ طبقت الأداة على أفراد الدراسة، وجرى اشتقاق معاملات الثبات للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرات، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) على المقياس الكلي، وكانت قيمته (٠,٧٧)، وكان تقدير معاملات ألفا للمقاييس الفرعية يساوي (٠,٧٧ ، ٠,٧٥ ، ٠,٨٠ ، ٠,٧٧) على التوالي.

– طريقة مدى فاعلية المقياس: حسب معامل الارتباط لكل فقرة بالمقياس ككل Item total correlation بهدف معرفة مدى إسهام كل فقرة فيما يقيسه المقياس، وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ إذ وقعت قيمها في المدى ٠,٤١ إلى ٠,٧٥، باستثناء الفقرات التالية: ٣، ٢٧، ٣٦، ٥٩، ٦٢، ١٤٤، كما أن الفقرات التالية: ١٢، ٣٠، ١٢٦، لها ارتباط سلبي بالمقياس.

مناقشة النتائج :

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس المتعلق بوضع معايير تقويم برمجية تعليمية محوسبة في التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية يمكن القول بأنه في ضوء دلالات الصدق والثبات فإنّ أداة تقويم برمجية تعليمية محوسبة في مبحث التربية الإسلامية تتمتع بخصائص سيكومترية تجعلها أداة موثوقة يمكن استخدامها في عملية التقويم للبرمجية ، ومن ثم تعرف مواطن القوة

والضعف في هذه البرمجية، والعمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطويرها. وإن إحدى ميزات هذه الأداة أنها جمعت جميع محاور البرمجية التعليمية بما يتناسب مع طبيعة مبحث التربية الإسلامية.

وهذا يعني أن الباحثين قد أفادا من توظيف المعايير التي استخدمتها الدراسات السابقة فاختارا المعايير المناسبة وفق المحاور الرئيسة الأربعة التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية، والتي يشكل بعضها قاسماً مشتركاً بين أكثر المباحث الدراسية، وأخرى عملا على تطويرها لتناسب طبيعة المحتوى في مبحث التربية الإسلامية. إذ جاء هذا استجابة لما أشارت إليه كل من دراستي (Bear,1981) و (Dence, 1980) اللتين اعتبرتا أن نجاح استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة يعتمد على طبيعة المادة الدراسية التي يتم توظيف البرمجية فيها. ومن الدراسات التي أفاد منها الباحثان في صياغة المعايير، وإعدادها، وتبويبها تبعا للمحور الذي تنتمي إليه دراسة (Hannafin and Hooper, 1989) ودراسة المناعي (١٩٩٥)، ودراسة الخطيب (١٩٩٨)، ودراسة الفار (١٩٩٨)، ودراسة (Linda, 2000)، ودراسة الطوالبة (٢٠٠١)، ودراسة طوالبة والشبول (٢٠٠٤).

ولتكتمل الإجابة عن السؤال السابق فإن الباحثين تحققا من صدق أداة الدراسة وثباتها وقابليتها للتطبيق على البرمجية التعليمية؛ إذ أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات؛ إذ كانت قيمة ألفا كرونباخ (٠,٧٧). كما تدل النتائج على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وهذا راجع إلى أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، ومع أن الاتساق الداخلي يدل على ذلك بثبات المقياس نجد أنه في الوقت ذاته يدل على صدق المقياس، وأهم من ذلك أنه تم إيجاد صدق البناء من خلال احتساب معاملات الارتباط بين المحاور الرئيسة، وقد ظهر أن كل قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (α =٠,٠٥) مما يؤكد أن الارتباط بين المحاور الرئيسة قوياً، ويبرهن على الصدق البنائي للمقياس. وهذه الحقيقة أكدها أعضاء لجنة التحكيم المتخصصون ، وهي تزيد من قيمة درجة الصدق التي تتوافر في المقياس.

وللتوصل إلى قائمة المعايير بصورتها النهائية، والتي تضمنتها أداة الدراسة فقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (α =٠,٠٥) إذ وقعت قيمها في المدى ٠,٤١ إلى ٠,٧٥، باستثناء الفقرات التالية: ٣، ٢٧، ٣٦، ٥٩، ٦٢، ١٤٤، كما أن الفقرات التالية: ١٢، ٣٠، ١٢٦، لها ارتباط سلبي بالمقياس. ومعنى ذلك أن تسع فقرات في المقياس غير ملائمة تم استبعادها من أداة الدراسة ومن ثم يصبح عدد فقرات المقياس النهائية (١٣٦) فقرة كما هو موضح في الملحق.

وهذا يعني أن الباحثين قد استبعدا الفقرات التي ليست لها دلالة إحصائية، والمرتبطة بالمقياس ارتباطا سلبياً لتصبح المعايير مقبولة ومنسجمة مع المحاور الرئيسة التي تندرج تحتها في المقياس مما يجعل تطبيقها في تقويم برمجية تعليمية محوسبة يتمتع بدرجة عالية من الفعالية والوضوح، والقدرة على التقويم لتطوير البرمجية التعليمية المقصودة .

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة المناعي (١٩٩٥) ودراسة البلوشي (١٩٩٩)، ودراسة (Linda,2000) في كثير من المعايير التي تضمنتها، خاصة ما تعلق منها بمحتوى البرمجية وتحكم المتعلم فيها، والتغذية الراجعة، في حين أنها اتفقت مع دراسة الطوالبة (٢٠٠١) فيما يتعلق بمعايير الاستخدام، ودراسة طوالبة والشبول (٢٠٠٤) فيما يتعلق باللون والخط والشكل.

التوصيات:

بناء على ما تقدم يمكن التوصية بما يأتي:

أولاً: أن تقوم المؤسسات التربوية باستخدام المقياس الذي طورته الدراسة الحالية لتقويم برمجية تعليمية محوسبة في مبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية.

ثانياً: إجراء دراسة للتعرف على مدى مراعاة البرمجية التعليمية المحوسبة في مبحث التربية الإسلامية المنتجة في الأردن للمعايير المستخلصة في هذه الدراسة.

ثالثاً: يمكن لباحثين آخرين الاستفادة من معايير البرمجية التعليمية المحوسبة ـ التي توصل إليها الباحثان في الدراسة الحالية ـ وتوظيفها في أبحاث ودراسات ذات علاقة بتعليم بعض فروع مبحث التربية الإسلامية.

المراجع

أبو سمور، محمود عيسى. (١٩٩٥). **تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف السادس في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في ضوء التطوير التربوي.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان.

إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٣) اكتساب مهارات تصميم وإنتاج برامج التعليم المبرمج باستخدام الخرائط الانسيابية في برنامج العروض العلمية لشرائح الكمبيوتر. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٧** (٦٧)، ٢١٦-٢٥٧.

البلوشي، فاطمة محمد. (١٩٩٩). **استخدام برامج العروض في تدريب المدرسين على تصميم وإنتاج برامج تعليمية تفاعلية متعددة الوسائط باللغة العربية (دراسة تجريبية بدولة البحرين)**، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر تكنولوجيا التعليم ودورها في تطوير التربية في الوطن العربي، من ١٠- ١٢ مايو، جامعة قطر.

جبر، أحمد عزت. (٢٠٠١). **أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في تحصيل طلبة الصف الثامن في مقرر التلاوة والتجويد للقرآن الكريم**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جدوع، حسين. (١٩٩٢). **تأثير اللون في البرامج التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة التربية الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٢). **استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري** (الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار الفكر.

الخطيب، لطفي. (١٩٩٣). **أساسيات في الكمبيوتر التعليمي**. إربد، الأردن: الكندي للنشر والتوزيع.

الخطيب، لطفي. (١٩٩٨). **المرشد في تصميم البرمجية التعليمية الكمبيوترية للمعلمين.** إربد، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

داود، هايل عبد الحفيظ (٢٠٠٠) **البيان الختامي وتوصيات مؤتمر الفقه الإسلامي في الجامعات**. هايل عبد الحفيظ داود (محرر) (٥٥٩-٥٦٥). الأردن : جامعة الزرقاء الأهلية.

رضوان، مي علي. (٢٠٠١). **تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر عامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك. إربد ، الأردن.

صالح، عبد الرحمن وعياصرة، محمد. (٢٠٠٠). أثر استخدام الحاسوب في تعليم التلاوة، **أبحاث اليرموك– سلسلة العلوم الإنسانية، ١**(٣)،٧٢-١٠٠.

الطوالبة، محمد عبد الرحمن. (٢٠٠١) تقييم البرمجية التعليمية، **اليرموك**، مجلة ثقافية فصلية تصدر عن دائرة العلاقات العامة بجامعة اليرموك، (٧١)، ٤٠- ٤٢.

الطوالبة، محمد عبد الرحمن؛ والشبول، نبال زكريا. (٢٠٠٤) معايير عناصر التصميم الفني لإنتاج البرمجية التعليمية. **دراسات (العلوم التربوية)**، الجامعة الأردنية، **٣١**، (١)، ٦٨-٨٧ .

عبدالله، زياد مصطفى. (١٩٩٩). **أثر استخدام الحاسوب في إتقان أحكام التلاوة والتجويد لدى عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق- الأردن.

عبيد، وليم. (١٩٩٢). الحاسوب وإمكانية تسريع النماء المعرفي بين بياجة وفيجوتسكي، **المجلة العربية للتربية، ١٢**(١) ، ١٠- ١٦.

العمري، عمر. (٢٠٠٠). **مقارنة أثر التعلم المبرمج المحوسب والتعليم المبرمج المكتوب في تحصيل طلبة الصف الثامن في مادة التربية الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك. إربدن، الأردن .

غزاوي، محمد ذيبان. (٢٠٠٢). تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر متغير الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج، **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** جامعة البحرين ، **٣** (٤)، ١٣–٥١ .

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (١٩٩٨). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المشاعلة، مجدي سليمان.(٢٠٠٤). **تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المناعي، عبدالله سالم. (١٩٩٥) التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، **(١٢)**، ٤٣١–٤٧٤.

اليوسف، محمد. (٢٠٠١). أثر استخدام برمجية تعليمية عن وحدة الحديث النبوي الشريف على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد، الأردن .

يونس، محمد إبراهيم. (١٩٩٩). **نظم التعليم بواسطة الحاسوب**. في مصطفى عبد السميع (المحرر). تكنولوجيا التعليم (ص.ص١٦١ – ١٨٥) عمان: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

Bear, G. G. (1984). Microcomputer and school effectiveness. **Educational Technology**, **24**, 11-155.

Dence, M, (1980). Toward defining the role of CAI: Review. **Educational Technology**, (20), 50-54.

Hannafin, M. J & Hooper, S. (1989). An integrated framework for CBI screen design and layout. **Computer in Human Behavior**, **5**(3), 155-165.

Larsen, S. (1995). What is quality in the use of technology for children with learning bisabilities? **Learning Disability Quarterly**, **18**, 118-130.

McCauley L.S. (2000**). Evaluation of computer assisted instruction software**. University of Maryland at Baltimore.

Means, B., & Olson, K. (1995). **Technology's role in education reform: Findings from a national study of innovating schools. Washington**, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Van Dusen, L., & Worthen, B. (1995). Can integrated instructional technology transform the classroom? **Educational Leadership**, 53(2), 28-33.

Wilson, B., & Peterson, K. (1995). Successful technology integration in an elementary school: A case study. In C. Lucas and L. Lucas (eds.). **Practitioners write the book: What works in educational technology**, (p.p 201-267). Denton, TX: Texas Center for Educational Technology.

المعلومات الغذائية المتضمنة في الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر

د. عائشة أحمد سلطان فخرو
قسم العلوم التربوية
كلية التربية - جامعة قطر

178
المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

المعلومات الغذائية المتضمنة في الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر

د. عائشة أحمد سلطان فخرو
قسم العلوم التربوية
كلية التربية - جامعة قطر

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد المعلومات الغذائية التي تضمنتها الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة بالمرحلة الابتدائية. كما هدفت إلى تحديد وترتيب ظهور المعلومات والمشكلات الغذائية، التي لها علاقة بالبيئة القطرية خاصة والدول الأخرى بشكل عام على شكل عنوان رئيس، أو فرعي، أو محتوى الفقرات، أو صور، ورسوم.

وقد قامت الباحثة بتحليل تام لمحتوى كتب المواد الدراسية بشقيه الكمي والكيفي كمنهجية في تحليل مضامين الكتب الدراسية، وتم تصميم جدول ترميز اشتمل على المعلومات الغذائية، كما تم التأكد من الصدق والثبات لعملية التحليل.

وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي:

- معظم المعلومات الغذائية التي وردت في الكتب الدراسية ظهرت بنسبة منخفضة من الناحية الكمية والكيفية، وبالأخص كتب الصف الخامس إذ كانت تلك المعلومات بنسبة (٨,٧٪)، حيث إنّ أغلبها ظهر في محتوى الفقرة أو في الرسوم، وليس بشكل عناوين رئيسة أو فرعية. وهذا يدل على عدم معالجتها بشكل متعمق، وعدم التأكيد على مبدأ الاستمرارية والتتابع في محتوى المنهج الدراسي.
- احتلت كتب العلوم المرتبة الأولى بالنسبة لاحتوائها المعلومات الغذائية بنسبة (٣ , ٥٦٪)، والصف السادس بنسبة (٥٠٪).
- لم تأخذ كتب المرحلة الابتدائية للصفوف الثلاثة المتقدمة في اعتبارها المشكلات الغذائية التي تعاني منها المنطقة، وخلصت الدراسة إلى تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائجها.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١١/٩ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٥/٢٢

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

Nutrition Information's Included in the Text Books of Upper Elementary Schools in the State of Qatar

Dr. Aisha Ahmed Sultan Fakhroo
College of Education
University of Qatar

Abstract

The study aimed at identifying the nutrition information included in text books adopted by Qatar state at the upper elementary grades (fourth, fifth, and sixth grades). It also aimed at determining information and problems that have some relation with Qatar environment.

Quantitative and qualitative content analysis has been performed on the target textbooks of all subjects taught at these grades. Validity and reliability of analysis was assured.

The major results of this study were as follows:

- Most of the nutrition information in the text books appeared in low percentage both in quantity and quality especially at the fifth grade (%8,7) because most of the nutrition information was not used in the main or subtitles.
- Some of the nutrition information in the list appeared as part of a paragraph, or in pictures rather than as main subjects, and it also without introducing deeper discussion.
- Science text books ranked top compared with other texts in presentation of nutrition information with percentage of (%56,3), sixth grade science texts also ranked high with a percentage of 50% .
- Upper elementary Schools Text books lack nutrition information, and did not take into consideration nutrition problems of the environment.

The study presented some suggestions and recommendations.

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

المعلومات الغذائية المتضمنة في الكتب الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر

د. عائشة أحمد سلطان فخرو
قسم العلوم التربوية
كلية التربية - جامعة قطر

المقدمة:

التربية الغذائية من المجالات الهامة التي تلعب دوراً أساسياً في النهوض بالمستوى الغذائي في المجتمع وتحمي الإنسان من الأمراض، خاصة أن التغيرات الاقتصادية والاجتماعية أدت إلى تغيرات في نمط الاستهلاك الغذائي، وإلى انتشار عادات غذائية غير مألوفة، وكان لبعض منها تأثيرات سلبية على صحة الإنسان. إذ تعاني جميع المجتمعات من مشاكل غذائية وصحية، وتختلف طبيعة المشكلة ونوعها وأسبابها من مجتمع لآخر، ويرجع ذلك لاختلاف الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، بالإضافة إلى الظروف البيئية والطبيعية وغيرها، وتلك من العوامل التي تؤثر على الحالة الغذائية (مصيقر، ١٩٩٦)، وقد أوصت منظمة اليونسكو بأن الموضوعات الرئيسة للتربية الغذائية يمكن دمجها في المناهج الدراسية المختلفة، واستخدام مواضيع الغذاء والتغذية في الخبرات التعليمية المختلفة خاصة الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية، وغيرها من المواد الدراسية الأخرى، وذلك بالوسائل المناسبة لتنمية المفاهيم الغذائية لدى الأطفال (الأمعري، ١٩٩٩).

ومن المعوقات التي تحد من كفاءة نشر الثقافة الغذائية والسيطرة على مشاكل التغذية في دول الخليج العربي القصور في الناحية الغذائية في المواد الدراسية سواء كان في المدارس أم في الجامعات في دول الخليج العربي(مصيقر، ١٩٩٠). وقد اقترحت الدراسة التي قدمها مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٨) في ندوة التربية الصحية والغذائية والبيئية في التعليم " أهمية تطوير المناهج بصفة عامة، وإضافة الموضوعات المناسبة في مجال التغذية، وأهمية ربط المدرسة بالمجتمع، وبث الوعي الصحي والغذائي بين أفراد المجتمع، والاستمرارية في تحديث المفاهيم المتعلقة بالتربية الصحية والغذائية" (ص٣٦).

وقد أكدت الدراسة التي أعدت من قبل الرابطة العالمية لحماية القلب (National Heart Savers Association, 1999) على ضرورة تصميم منهج خاص يهتم بالصحة والتغذية للأطفال، ويتضمن العديد من الأنشطة التربوية المسلية لتحفيزهم على التعلم.

وأشارت دراسة جامسون ولسلي (Jamison & Leslie,1990) إلى أنه بالرغم من وجود مراقبين للصحة في المدارس المطورة، إلا أنه لابد أن يتم تزويد المعلمين بالمعلومات الصحية والغذائية لاتصالهم المتزايد مع طلبة المدارس.

وبينت الدراسة التي أعدها مركز البحوث التربوية والمناهج بدولة الكويت (١٩٩٨) أنّ الواقع الحالي لمناهج العلوم في جميع المراحل لا يحقق كثيراً من أهداف ومبادئ التربية الغذائية بالشكل المناسب كماً وكيفاً، ولذا لا يمكنها أن تسهم في حل المشكلات التي تعاني منها الدولة من الأمراض الناتجة عن سوء التغذية، وخاصة للأطفال ذوي الأعمار الصغيرة.

واستناداً إلى الأدب التربوي يمكن أن نستخلص أن المنهج الدراسي الناجح يجب أن:

١- يكون مصمماً بشكل متعاقب ومتكامل ابتداءً من مرحلة ما قبل السن المدرسي وحتى المرحلة الثانوية، بحيث يحقق معيار الاستمرارية والتتابع.

٢- يهتم اهتماماً واضحاً بعرض المعلومات الغذائية وتعاقبها.

٣- يعطي فرصة للهيئة التعليمية (حسب المرحلة) في إبداء رأيها في المنهج قبل إعداده نهائياً.

٤- يعطي وقتا كافيا لحصص التغذية، من خلال إدماج التغذية في الحصص ذات العلاقة مثل: حصص الرياضيات، والعلوم، والفيزياء، واللغة العربية.. إلخ، ولكن يجب أن يكون هذا مكملاً وليس بديلاً لحصص التوعية الغذائية (مصيقر، ٢٠٠٠، ص٢٩). كما ينبغي تحقيق الربط بين التربية الغذائية والمصادر الرئيسة الأخرى، مثل برامج الوجبات المدرسية، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف، وزيادة دافعية الأطفال نحو تناول الغذاء الصحي (National Center for Education Statistics, 1996).

٥- يقدم التوعية الغذائية من خلال برامج الثقافة الصحية والعادات والتقاليد الاجتماعية، ويجب أن تراعي المعلومات العادات والقيم والتقاليد السائدة في المجتمع، وتكون على النحو التالي: الأغذية التقليدية وأهميتها وطرائق تصحيحها، والمناسبات الاجتماعية والدينية (مثل: رمضان، الأعياد، حفلات الزواج)، وعلاقتها بالعادات الغذائية (مصيقر، ٢٠٠٠، ص٢٩-٣٠).

٦- يشجع استخدام مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات والتعلم التعاوني (North Carolina State Department of Public Instruction, 1993)

ومن الأهداف المرجو تحقيقها في التربية الغذائية بعد انتهاء الطالب من المرحلة الابتدائية في الصفوف الثلاثة المتقدمة كما يذكر المهيزع (١٩٩٨) ما يأتي:

- معرفة الطالب لوظائف العناصر الغذائية المختلفة في الجسم .
- إلمام الطالب بالمصادر الغذائية، وتحديد المصادر المهمة من النوعين والفروق بين بروتين المصدرين.
- فهم الطالب للغذاء المتوازن وأهمية ذلك على الجسم.
- التعرف على المجاميع الغذائية من خلال التعرف على مفهوم الهرم الغذائي.

- إدراك مدى العلاقة بين تلوث الأغذية، والعدوى، والتسمم الغذائي، وسبل الوقاية منها.
- إدراك الطرائق المختلفة لحفظ الغذاء من الفساد، ولاسيما المستعملة في المنازل .
- تكوين الاتجاهات الصحية لخلق الدافعية، واتخاذ القرارات لتحسين الممارسات الغذائية. (National Center for Education Statistics, 1996)

وقد ظهرت دراسات كثيرة تتعلق بواقع المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بخاصة، والبرامج الغذائية بعامة؛ ومن هذه الدراسات: دراسة السالم (١٩٩٨) وهي دراسة تحليلية لمدى شمول كتب العلوم في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمفاهيم التربية الصحية والغذائية، وتوصل إلى النتائج التالية: كانت النسبة المئوية لمفاهيم التربية الغذائية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية تبلغ ٣,٢٨٪، كما اتضح أن كتب العلوم في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية تفتقر إلى مفهوم التربية الغذائية. أما دراسة الأمعري (١٩٩٦) فقد هدفت إلى تحديد مفاهيم التربية الغذائية لدى الكوادر الوظيفية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت. وصممت الباحثة لهذا الغرض استبانة تضمنت اختباراً لقياس المعلومات المعرفية الخاصة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من ٥٠٠ فرد تمثل مجتمع المعلمات والعاملين في الإدارة التربوية. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى قصور برامج إعداد معلمة المرحلة الابتدائية في تزويد الخريجات بالمعلومات المناسبة، وأن نسبة عالية من عينة البحث توافق على إضافة خبرات جديدة عن التربية الغذائية في المرحلة الابتدائية.

كما أجرى الميلادي (٢٠٠٠) دراسة تهدف إلى تقييم المحتوى الغذائي والتغذوي في المناهج الدراسية للتعليم الابتدائي، واتضح من نتائج الدراسة أن كتب العلوم والتربية الأسرية تتضمن معلومات غذائية بشكل أوسع من المواد الدراسية الأخرى، وأوصت الدراسة أن تراعى القيم والعادات السائدة عند دمج مواد التثقيف الغذائي والصحي في المناهج الدراسية.

وقامت صويلح (٢٠٠٠) بدراسة مدى الاهتمام بإدخال المفاهيم الصحية والتغذوية في مناهج التعليم بدولة البحرين، واتضح من نتائج الدراسة أن المفاهيم الصحية والغذائية تشمل جميع الصفوف ضمن كافة المراحل الدراسية وبخاصة ضمن مناهج التربية الأسرية، والعلوم والتربية الرياضية، ويتسم المحتوى العلمي بالشمول، والحداثة، والصحة.

وأجرت الحسن (٢٠٠٠) دراسة تهدف إلى تحديد نوع المفاهيم الغذائية وتأثيرها على السلوك الغذائي لدى الطلاب بدءاً من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية. واتضح من نتائج الدراسة أن محتوى المناهج الدراسية في الكويت تتفق في كثير من الأحيان مع مناهج باقي دول الخليج في المفاهيم العلمية، وتعتمد على جانب الحفظ دون تعزيز السلوك الغذائي للطالب، وأن العادات الغذائية لطفل المرحلة الابتدائية لازالت تحت سيطرة الأم.

وقامت المالكي (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى تحليل محتوى مواد مناهج العلوم لمفاهيم الغذاء والصحة في مراحل التعليم العام بدولة قطر، واتضح من نتائج الدراسة: أن النسبة

المئوية الأقل (٣,١٦٪) لمفاهيم الغذاء والصحة في المراحل التعليمية كانت في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية.

أما الدراسة المقدمة من التربية المهنية والتكنولوجية في ولاية شمال كارولينا (North Carolina State Division of Vocational and Technical Education, 1993) فقد هدفت إلى تصميم منهاج ومرشد للمعلمين في مجال الكفايات الخاصة بالغذاء والتغذية لبرامج المدارس المطورة. وقد تم تقسيم المنهاج والمرشد إلى ثماني وحدات منها: العادات والتقاليد الغذائية، الاحتياجات الغذائية الصحية، وكيفية إدارة المطبخ الصحي، وتقنيات إعداد الأطعمة للفئات الحساسة والمهن المرتبطة بمجال الغذاء والتغذية، وتتضمن كل وحدة الكفايات العامة، والأهداف الإجرائية، والأنشطة التعليمية التعلمية، والوسائل التعليمية من برامج الكمبيوتر، وأشرطة الفيديو.

وأجرى باجباي وآخرون (Bagby, Campbell, Achterberg, Probart & Ebel, 1996) دراسة تناولت الأساليب المساعدة على إقبال أطفال الروضة في المستوى السادس لتناول الألياف الغذائية (الفواكه والخضراوات)، وتم بذلك تصميم وحدات تعليمية تركز على موضوعات معينة ويتضمن المستوى (٤-٦) من السعرات الحرارية، ومنها السكر، والطاقة، والدهون، وكيفية تحديد الطاقة المناسبة للفرد.

وأجرى المركز العالمي للإحصاء التربوي (National Center for Education Statistics, 1996) دراسة هدفت إلى تحديد أهم الموضوعات الرئيسة في مجال الغذاء والتغذية، وتم توزيع استمارة على عينة من المعلمين في المدارس الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، واتضح من نتائج الدراسة ما يلي: توجد موضوعات رئيسة، منها: العلاقة بين الحمية والصحة، ومرشد الهرم الغذائي، واختيار الغذاء الصحي، والتغذية ومصادر الطعام، وأهداف وإرشادات الحمية الغذائية.

أما دراسة موريس ونيوستادتر وزيدنبرك (Morris, Neustadter & Zidenberg, 2001) فقد هدفت إلى معرفة تأثير زراعة الحديقة على تصحيح الوعي الغذائي لدى طلبة المدارس، واتضح من نتائج الدراسة أن الطلبة الذين ساهموا في الزراعة كان لديهم إقبالٌ شديدٌ لتناول أنواع مختلفة من الخضراوات، وتعتبر هذه الوسائل مفيدة في تحسين الممارسات الغذائية للأطفال.

وأجرت كانديا وجونز(Kandiah & Jones, 2002) دراسة تناولت مدى تأثير استخدام برنامج غذائي تربوي في تصحيح المعرفة الغذائية والممارسات الغذائية. وتم تطبيق البرنامج الغذائي على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أسابيع. واتضح من نتائج الدراسة ارتفاع الوعي الغذائي لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة. كما بينت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية كانت أكثر مراعاة للاسترشاد بالحمية الغذائية واستخدام الهرم الغذائي.

أما ماير ولامبرت وبلاك ويل (Meyer, Lambert & Blackwell, 2002) فقد أجروا دراسة هدفت إلى تحديد العامل الرئيس في اختيار الوجبة الغذائية في البرنامج

المدرسي للمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المقابلة مع أولياء الأمور الذين بلغ عددهم حوالي (٣٠٠ فرد). واتضح من نتائج الدراسة أن لأولياء الأمور تأثيراً كبيراً على إقبال الأطفال لتناول الوجبة الغذائية المدرسية.

ويتضح من العرض السابق أن الدراسات العربية تناولت تحليل محتوى المناهج الدراسية، التي تباينت مستويات المفاهيم والمعلومات الغذائية فيها، أما الدراسات الأجنبية فقد تناولت تحديد المفاهيم والبرامج الغذائية، بالإضافة إلى الأنشطة والممارسات التي تساعد على تنمية السلوك الغذائي.

ومما يؤخذ على هذه الدراسات السابقة أنها لم تحدد بشكل واضح ودقيق الكثير من الأساليب التحليلية التي استخدمتها وخصوصاً التحليل القائم على إعداد استمارة خصصت لحصر المفاهيم، والمشكلات الغذائية، والصور، والرسوم المتعلقة بالنصوص، واستخدام إجراءات التحليل العلمي، وهذا ما يميز هذا البحث عن غيره مما جاء في كل من البحوث والدراسات السابقة الواردة في هذا البحث.

هذا ما دفع الباحثة إلى التعرف على دور المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية للصفوف المتقدمة في التطرق إلى المبادئ والمعلومات الغذائية، وكيفية تناولها، وبيان المشكلات الغذائية وتعريفها، وطرح سبل معالجتها، وإعطاء الإرشادات والتوجيهات لتجنب مشكلات جديدة أخرى، بحيث تتم في ضوء معايير محددة.

لذا، تأمل الباحثة أن تتوصل إلى نتائج لها قيمتها العلمية والتطبيقية مما يفيد في تطوير أساليب تزويد الطلاب بجرعات مناسبة من المفاهيم الغذائية السليمة والملائمة، وخاصة أن هذه الدراسة تُعدّ المحاولة الأولى على المستوى المحلي على حد علم الباحثة.

مشكلة الدراسة

لكي يتم تعزيز التغذية الصحية في المدارس يجب أن توضع سياسة محددة وواضحة تشارك فيها جميع الجهات، والأشخاص ذوي العلاقة بالتغذية المدرسية، ويجب أن تراعي هذه السياسة تزويد المناهج الدراسية للطلبة بالمعلومات، والمهارات اللازمة للسلوكيات الغذائية الصحية. وللحصول على تغييرات سلوكية إيجابية في التغذية، يجب أن يكون هناك وقت كاف للطلبة لحصص التغذية، وتعرض الطالب لما يسمى ببرامج التوعية في سن المدرسة الابتدائية مما يساهم في تحسين السلوك الغذائي في المراحل التالية للتعليم العام.

ولا شك أن المناهج الدراسية تستطيع أن تلعب دوراً رئيساً وكبيراً في تسليط الضوء على المفاهيم الغذائية، وتحديد المشكلات الغذائية المهمة، وتبصير الطلاب بضرورة حلها وعلاجها، ولذا تكمن مشكلة البحث الحالي في تحديد المعلومات الغذائية الصحية الرئيسة التي تم التطرق إليها في هذه الكتب، ومدى تكرارها، وكيفية ظهورها، ومراعاتها لمعايير المناهج الدراسية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الرئيسة التالية:

١- كيف ظهرت المعلومات الغذائية في كتب المواد الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر (عنوان رئيسي، أو فرعي، أو نحوي، أو صور ورسوم)؟

٢- ما ترتيب المعلومات الغذائية في كتب المواد الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر حسب كل صف وكل مادة دراسية؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١- التعرف إلى مدى تطرق محتوى المناهج الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية لأهم المعلومات والمشكلات الغذائية السائدة في المجتمع، مما يساعد على تقديم صورة واضحة لجوانب القصور والكفاية المطلوبة للمفاهيم الغذائية في تلك المرحلة الدراسية.

٢- تفيد هذه الدراسة كمدخل لتحسين العملية التربوية في مدارس دولة قطر لفت الانتباه لأهمية قضايا مشكلات الغذاء، ودورها في تحسين مستوى الصحة.

٣- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في التوصل إلى بعض التوجهات المستقبلية للاسترشاد بها في تعزيز السلوكيات الغذائية الصحية في جميع المواد الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية.

٤- تفتح هذه الدراسة المجال أمام دراسات أخرى تتناول تحديد أهم المعلومات والمشكلات الغذائية في المناهج الدراسية لمراحل دراسية أخرى.

حدود الدراسة

أجريت الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية:

المعلومات الغذائية التي تقدم في مجال المواد الدراسية التالية: اللغة العربية ، والعلوم الشرعية، واللغة الإنجليزية، والمواد الاجتماعية، والعلوم العامة في الصفوف الثلاثة المتقدمة (الرابع، الخامس، السادس) للمرحلة الابتدائية للعام الدراسي ٢٠٠٤ -٢٠٠٥م.

مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة الحالية عدداً من المصطلحات الجوهرية، وفيما يأتي تعريف الباحثة الإجرائي لكل منها:

● **المعلومات الغذائية:** وهي "المعلومات والخبرات الأساسية التي تهدف إلى غرس عادات سليمة وتغيير سلوك المتعلم إلى سلوك سليم من حيث الغذاء الذي يتناوله. ومن المفاهيم

الغذائية المقترحة للصفوف الابتدائية المتقدمة ما يأتي: العناصر الغذائية، والغذاء المتوازن، والبروتينيات، والمجموعات الغذائية ، وحفظ الغذاء من التلوث والفساد، والأمراض الناتجة منها، وكيفية الوقاية" (المهيزع، ١٩٩٨، ص٣٤). أما الأمراض والمشكلات المرتبطة بسوء التغذية عند أطفال المدارس فهي تختلف بحسب طبيعة المشكلة، ونوعها، وأسبابها من مجتمع لآخر؛ وذلك لاختلاف الخلفية الاجتماعية، والاقتصادية للمجتمع. وفي دول الخليج هناك نوعان من سوء التغذية، وهما: سوء التغذية الناتج عن نقص في تناول بعض العناصر الغذائية، ومثال ذلك فقر الدم ونقص الوزن (النحافة). والنوع الآخر ناتج عن الإفراط في تناول الغذاء مثال ذلك زيادة الوزن؛ والسمنة، وأمراض أخرى مثل مرض السكري (مصيقر، ١٩٩٤).

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي الذي ينصب على دراسة ظاهرة من الظواهر التعليمية من أجل تشخيصها، وكشف جوانبها، بقياس معدل التكرارات. كما استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى: وهو أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهري للمادة التعليمية وصفاً موضوعياً منتظما كمياً وفق معايير محددة مسبقاً. ويقصد بالوصف الظاهر: "التقيد بالمعاني الواضحة والمنصوص عليها صراحة بنص المادة التعليمية"، أما الموضوعية فيقصد بها " توافر فرصة الثبات والصدق في عملية التحليل" (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٩٩).

وباستخدام تحليل المضمون، يمكن التعرف إلى المفاهيم والمشكلات الغذائية المتضمنة في كتب المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية للصفوف المتقدمة بدولة قطر، والتي تظهر بأشكال متعددة منها : المفاهيم الرئيسة والفرعية، والفقرات، والصور، والرسوم، والجداول.

واتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى التكاملي والقائم على تحليل النص المدروس تحليلاً كمياً وكيفياً (Quantitative -Qualitative). ويُعدّ الأسلوب التكاملي في التحليل من أكثر الأساليب ملاءمة؛ إذ لا نكتفي بالتحليل الظاهري (الكمي)، بل نذهب إلى أعماق النص لمعرفة دلالاته المختلفة.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة جميع الكتب الدراسية التي يدرسها تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة قطر في الصفوف الثلاثة المتقدمة ضمن المواد الدراسية المختلفة. وقد تم تحليل جميع هذه الكتب الدراسية لأن الموضوعات الغذائية في هذه المواد الدراسية تقدم في موضوعات محددة كجزء من برنامج متكامل للتربية الصحية المدرسية، أو تدمج في الموضوعات

الأخرى المناسبة. و لم يتم تحليل محتوى كتب الرياضيات، حيث اتضح بعد فحص هذه الكتب احتواؤها على بيانات وأرقام حسابية؛ وبناءً عليه تم استبعادها من عملية التحليل.

وقد بلغ عدد الكتب الدراسية التي تم تحليلها (٢٦) كتاباً ، وقد صممت على جزأين لكل صف دراسي بحيث يخصص الجزء الأول للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، ويخصص الجزء الثاني للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي. وقد بلغ العدد الكلي لهذه الموضوعات والفصول والصور (٣٥٥٥)؛ منها (٣٩) فصلاً، و(١٣٤٧) صورة، و(٩٩) موضوعاً خاصاً بالصف الرابع؛ و(٣١) فصلاً ، و(٨٧٤) صورة و(١٠٤) موضوعات خاصة بالصف الخامس؛ و(٣٥) فصلاً، و(٨٨٣) صورة، و(١٤٣) موضوعاً خاصاً بالصف السادس. ويوضح الجدول (١) نتائج تحليل المحتوى لهذه الكتب.

الجدول رقم (١)

عدد الصفحات والفصول والرسوم والموضوعات المتضمنة في كتب المرحلة الابتدائية للصفوف الثلاثة المتقدمة

الصف	عنوان الكتـاب	عدد الصفحات	عدد الفصول	عدد الصور والرسوم	عدد الموضوعات	المجموع (الفصول+ الصور+ الموضوعات)
الرابع	التربية الاجتماعيةجـ١+جـ٢	١٧٢	١٦	١٦٥	–	١٨١
	اللغة العربية جـ١ + جـ٢	٣٤٢	–	١٣٢	٢٠	١٥٢
	علوم عامة جـ١ + جـ٢	٣٤٤	٢٣	٧٣١	–	٧٥٤
	علوم شرعية جـ١ + جـ٢	١٤٧	–	١١٨	٤٩	١٦٧
	اللغة الإنجليزية جـ١ + جـ٢	٤٨	–	٢٠١	٣٠	٢٣١
	إجمالي		٣٩	١٢٤٧	٩٩	١٤٨٥
الخامس	التربية الاجتماعيةجـ١+جـ٢	١٧٥	١٥	١٥٩	–	١٧٤
	اللغة العربية جـ١ + جـ٢	٣٧٩	–	٩٢	٢٤	١١٦
	علوم عامة جـ١ + جـ٢	٢٦٩	١٦	٣٤١	–	٣٥٧
	علوم شرعية جـ١ + جـ٢	١٨٣	–	١٠	٥٠	٦٠
	اللغة الإنجليزية جـ١ + جـ٢	٤٦	–	٢٧٢	٣٠	٣٠٢
	إجمالي		٣١	٨٧٤	١٠٤	١٠٠٩
السادس	التربية الاجتماعيةجـ١+جـ٢	١٧٩	١٥	٨٤	–	٩٩
	اللغة العربيةجـ١ + جـ٢	٣٩٦	–	٩٩	٢٥	١٢٤
	علوم عامة جـ١ + جـ٢	٣٧١	٢٠	٥٢٦	–	٥٤٦
	علوم شرعية جـ١ + جـ٢	٢٢٠	–	٢٤	٦١	٨٥
	اللغة الإنجليزيةجـ١ + جـ٢	٦٤	–	١٥٠	٥٧	٢٠٧
	إجمالي		٣٥	٨٨٣	١٤٣	١٠٦١
المجموع			١٠٥	٣١٠٤	٣٤٦	٣٥٥٥

أداة الدراسة

قامت الباحثة بتصميم استمارة لتحديد أهم المعلومات والمشكلات الغذائية المتضمنة في

الكتب الدراسية للصفوف المتقدمة في المرحلة الابتدائية (الرابع، الخامس، السادس) بحيث تزودنا بالوصف الكمي والنوعي والموضوعي لعملية التحليل. وقد تم إعدادها في ضوء المراحل التالية:

١- استعراض بعض الدراسات والبحوث التي اهتمت بمشاكل الصحة والتغذية السائدة في المجتمع (مصيقر ، ١٩٩٤، ١٩٩٦، ٢٠٠٠؛ طنوس، ١٩٩٤؛ المهيزع، ١٩٩٨).

٢- تم تقسيم استمارة التحليل إلى عدة جوانب أهمها:

● بيانات عامة، وتتعلق بوصف شامل للكتاب المراد تحليله من حيث: عنوان الكتاب، والطبعة، والناشر، وعدد الصفحات، وعدد الفصول، وعدد الفقرات الكلية، وعدد العناوين، وعدد الرسومات، وعدد الصور، وعدد الأشكال.

● عرض أهم الموضوعات والمشكلات الغذائية المتصلة بالبيئة القطرية والمراد تحليل محتوى الكتب الدراسية على ضوئها. وقد قسمت إلى العناصر الغذائية ووظائفها- أمراض نقص العناصر الغذائية - ومصادر البروتينيات بنوعيها النباتي والحيواني، وتحديد مصادرها، والغذاء المتوازن وأهميته، والمجموعات الغذائية (الهرم الغذائي)، وتلوث الأغذية والتسمم الغذائي وسبل الوقاية منها، وحفظ الأغذية من الفساد (الحفظ المنزلي)، والمشكلات الغذائية في الخليج مثل: فقر الدم (الأنيميا) - السمنة - تسوس الأسنان - انخفاض معدل النمو -العادات الغذائية الخاطئة -مرض السكر.

● رصد تكرار الموضوعات والمشكلات الغذائية وظهورها على حسب موقعها من الكتب الدراسية إما من خلال العناوين، أما من خلال محتوى الجمل، أو الرسومات والصور والأشكال.

● تم التحليل أيضاً في ضوء عمق وشمولية التناول ومراعاته لمعايير الاستمرارية، والتتابع، والتكامل، ومدى التأثير، أو سلامة المعلومات وحداثتها.

إجراءات الدراسة

تم اتباع الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة:

(أ) التحليل

سارت عملية التحليل وفقاً للخطوات التالية:

١- تم تحديد وحدة التحليل في هذه الدراسة وهي عبارة عن محتوى الفقرة والعناوين، والصور، والرسوم، والأشكال. وتم التحديد بناء على أن محتوى الموضوع الدراسي يتألف من مجموعة من المكونات المهمة، التي يتم التعامل معها من جانب المتعلمين، وتتمثل في الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، ويحتوي على قدر كاف من الوسائل الإيضاحية كالصور والرسوم والأشكال (سعادة وإبراهيم، ١٩٩٧).

٢- تم اعتماد استخراج الموضوعات والمشاكل الغذائية في وحدة التحليل السابقة.

٣- حصر جميع العناوين والفقرات والصور والرسوم والأشكال التي وردت في كل موضوع من الموضوعات المتضمنة بالكتب الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية.
٤- قراءة جميع الكتب الدراسية قراءة متأنية وفاحصة تسمح باستخراج واستكشاف المفاهيم الرئيسة والفرعية، ومحتوى الفقرات، وكذلك تحليل الرسومات، والصور، والأشكال.
٥- رصد تكرار ورود الموضوعات والمشاكل الغذائية التي حددتها الباحثة، وكيفية ظهورها.

ب- صدق التحليل

للتحقق من صدق التحليل، تم عرض كل من استمارات التحليل والجوانب التي حُدِّدَ التحليل في ضوئها في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين(*) في مجال المناهج وطرق التدريس؛ وذلك للتأكد من مناسبتها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها. وقد أشارت النتائج إلى إجراء بعض التعديلات والملاحظات التي تم الأخذ بها لتعديل القائمة والتي أصبحت في صورتها النهائية بعد التعديل، وتضمنت عدداً من الموضوعات والمشاكل الغذائية.

جـ- ثبات التحليل

تحققت الباحثة من ثبات التحليل بطريقتين، هما:
١- استخدمت الباحثة الثبات عبر الأشخاص، وذلك من خلال تطبيق استمارة التحليل على كتاب اللغة العربية للصف الرابع، من قبل شخصين مستقلين، وطلب منهما القيام بعملية التحليل بعد شرح غرض الدراسة، والإجراءات الخاصة التي اتبعت في عملية التحليل، والتدريب عليها.
٢- قامت الباحثة بإعادة تحليل محتوى الكتب للمواد الدراسية المختلفة مرة أخرى بعد شهر من التحليل الأول. واستخرجت ثبات التحليل، وذلك حسب المعادلة التالية (أحمد والحمادي، ١٩٩٨):

$$\text{نسبة الاتفاق بين المحللين} = \frac{\text{عدد الفقرات التي يتفق المحللون على وجود القيمة فيها}}{\text{عدد الفقرات الكلية التي شملتها آراء المحللين}} \times ١٠٠$$

وقد أظهرت نتائج التحليل نسبة اتفاق عاليه، حيث بلغت درجة الثبات عبر الأشخاص ٩٨٪، بينما بلغ الاتفاق بين نتيجة التحليل الأول والثاني للباحثة ٩٦٪، وعليه فإن عمليات التحليل يمكن الثقة بها بدرجة كبيرة.

(*) هؤلاء المحكمون هم : أ.د جمال العدوي أستاذ المناهج وطرق تدريس تربية رياضية؛ أ.د أحمد مرسي أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية ؛ د محمد فاروق الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية؛ د .فريال الدباغ أستاذ مساعد بقسم الغذاء والتغذية بكلية الآداب والعلوم.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها لتجيب عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: كيف ظهرت المعلومات الغذائية في كتب المواد الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر؟

تم تحليل الموضوعات التي تضمنتها الكتب الدراسية للتعرف على المعلومات والمشكلات الغذائية على حسب كل صف دراسي، كما تم حساب النسبة المئوية لها وكيفية ظهورها على شكل عنوان رئيس، أو فرعي، أو في محتوى الفقرة في متن الموضوع، أو على شكل صور، أو رسوم، والجدول (٢) يوضح ما أسفرت عنه نتائج التحليل.

ويتضح من استعراض النتائج في هذا الجدول ما يأتي:

١. أنّ الاهتمام الأكبر بالموضوعات الغذائية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية تركز على تلوث الأغذية، ويتضمن تلوث الأطعمة بالمبيدات الحشرية، وتلوث الأسماك نتيجة رمي المخلفات في البحر، وتلوث الأطعمة بالعفن والبكتيريا. وقد حظي هذا الموضوع بالترتيب الأول إذ شكّل ما نسبته (٣٨,٦٪)، وقد كانت كتب الصف السادس أكثر اهتماماً بذلك، بالمقارنة مع كتب الصف الخامس التي كانت أقل اهتماماً بالموضوع، وظهر على شكل صور أو رسوم. وبالرغم من ذلك فقد كان مستوى معالجة الموضوع بسيطا، ولا يقدم معلومات إضافية في هذه المرحلة الدراسية، على صعيد الأمراض وأضرار المواد المضافة لأغراض صناعية، وكيفية المحافظة على سلامة الغذاء أثناء تجهيزه، وكيفية الحد من تلوث الغذاء. وقد يرجع الاهتمام بموضوع تلوث الغذاء إلى أن هذه المشكلة تُعدُّ من الموضوعات التي عانى منها الأفراد وتؤثر على الصحة. وقد تكون هذه المشكلة مرتبطة بالتغير في نمط الاستهلاك الغذائي، والاتجاه إلى نمط استهلاكي غير صحي نتيجة التطور الكبير والمذهل في صناعة الأغذية، مما كان له أكبر الأثر في تلوث الطعام. وأيضاً بسبب إيقاع الحياة السريع، وإقبال الناس على تناول الأطعمة الجاهزة والأغذية المحفوظة على حساب تناول الأطعمة الطازجة وغير المعالجة كيميائياً. وتمثل هذه الأطعمة خطورة على صحة الإنسان بعد مدة طويلة من استعماله المستمر لهذه الأغذية نتيجة لإضافة المواد الحافظة إليها، وتُعدُّ من أهم أسباب ارتفاع نسبة الإصابة بأمراض كثيرة (البكري والأنشاري وأبولبن، ١٩٩٤)، وعلى الرغم من كل ذلك، فقد كان من المفروض التركيز على موضوعات أخرى لم تعالج بإسهاب في المناهج الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة بالمرحلة الابتدائية؛ مثل: العادات الغذائية في المجتمع، العناصر الغذائية، والسمنة، حتى يحصل المتعلم على قدر كاف من المعلومات الأساسية لكل الموضوعات الغذائية الضرورية.

الجدول رقم (٢)

النسبة المئوية للموضوعات والمشكلات الغذائية بكتب المرحلة الابتدائية للصفوف الثلاثة المتقدمة

الموضوعات	الصف الرابع			الصف الخامس			الصف السادس			المجموع	النسبة %	الترتيب
	عنوان رئيسي	عدد الفقرات	عدد الصور أو الرسوم	عنوان رئيسي	عدد الفقرات	عدد الصور أو الرسوم	عنوان رئيسي	عدد الفقرات	عدد الصور أو الرسوم			
العناصر الغذائية ووظائفها	–	١	–	–	٢	١	–	١	–	٥	٢	٨
أمراض نقص العناصر الغذائية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الغذاء المتوازن الصحي وأهميته	١	٤	٢	١	٦	١	٣	١٤	٩	٤١	١٦,١	٢
المجموعات الغذائية	١	١٨	١٢	–	–	–	–	–	–	٣١	١٢,٢	٤
تلوث الأغذية	١	٧	١	–	–	٢	٣	٥٧	٢٧	٩٨	٣٨,٦	١
التسمم الغذائي والوقاية منه	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
حفظ الأغذية من الفساد/ حفظ منزلي	١	٦	٢٣	–	٣	–	١	٤	١	٣٩	١٥,٣	٣
العادات الغذائية السليمة	–	٨	١٢	–	–	–	–	–	–	٢٠	٧,٩	٥
العادات الغذائية الخاطئة	–	–	–	١	٥	–	–	٤	٣	١٣	٥,١	٦
مشكلات غذائية												
فقر الدم	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
السمنة	–	٣	٤	–	–	–	–	–	–	٧	٢,٨	٧
تسوس الأسنان	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
انخفاض معدل النمو	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
مرض السكري	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	٤	٤٧	٥٤	٢	١٦	٤	٧	٨٠	٤٠	٢٥٤	–	–

● يأتي موضوع الغذاء المتوازن الصحي وأهميته في الترتيب الثاني من حيث اهتمام الكتب الدراسية به، ويشكل نسبة (١ , ١٦٪). وقد جاءت المعلومات الغذائية في منهج اللغة العربية، واللغة الإنجليزية على شكل أن الغذاء المتناول يحتوي على أطعمة معينة مثل الفاكهة، والخضراوات، والحليب. وقد لوحظ أن مناهج اللغة الإنجليزية لا تشجع الطلاب على السلوك الغذائي السليم، حيث إن الموضوعات تتعلق بتناول الوجبات السريعة في هذه السن المبكرة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الحسن (٢٠٠٠)، حيث ترى أن منهج اللغة الإنجليزية في الصفوف الثاني والثالث والرابع للمرحلة الابتدائية تتناول موضوعات تتعلق بشرب القهوة بدل الحليب، ويدل ذلك كله على أن الموضوعات الدراسية تخلو من المعلومات الغذائية الصائبة، مما يقلل من أثرها واهتمام المتعلمين بها ولا تحقق هدف التربية الغذائية، وهو تحسين السلوكيات الغذائية للتلاميذ. فمعرفة ماذا وكيف تتناول الغذاء الصحي أمر مهم للتلاميذ؛ والمعروف أن اكتساب المعرفة لا يعني تغيير السلوك، فالأكثر فعالية هو تغير السلوكيات (مصيقر، ٢٠٠٠)، ويكون باستخدام النشاطات المتنوعة لخلق بيئة مناسبة لممارسات التغذية الصحية مثل: تسجيل وتقييم الطعام المتناول، واستخدام الحوافز، وإشراك الوالدين في النشاطات الغذائية.

● على الرغم من أن موضوع حفظ الأغذية جاء في المرتبة الثالثة إذ شكلّ ما نسبته (١٥,٣٪) إلا أن ذلك لا يعكس الاهتمام به؛ حيث إن هناك نقصاً شديداً هناك في تناول هذا الموضوع في الصف الخامس، وهذا يؤكد عدم وجود التنسيق والتكامل عند وضع المناهج بين مستويات الصفوف الثلاثة، وعدم وضوح أولويات الموضوعات ومراعاة التدرج الزمني لأعمار التلاميذ. وقد جاء موضوع (حفظ الأغذية) في مادة العلوم في الصف الرابع تحت عنوان (أنواع الحفظ)، ومنها : التبريد، والتجفيف، والتسكير، والتمليح، والتعليب، مع إعطاء أمثلة لكل نوع. أما في الصف السادس، فقد تم تضمينه في المواد الاجتماعية، وذلك على شكل أنواع الأغذية المحفوظة، والبلاد المنتجة لها؛ مما يشير إلى أنّ هذه الموضوعات تم التطرق إليها، بما يتناسب مع أهداف كل مادة دراسية. كما أن منهج العلوم لم تتضح فيه الطرق السليمة لتحضير الأطعمة الصحية البسيطة، والربط بين هذه الأنواع من الأطعمة المحفوظة، والصحة الجسدية، والوقاية من الأمراض في المستقبل.

● يلاحظ أن موضوع المجموعات الغذائية شكلت ما نسبته (١٢,٢٪) لم يلقَ الاهتمام به في الصفين الخامس والسادس. وترى الباحثة أن المحتوى لم يراع معيار الاستمرارية الذي يستلزم وجود تكرار واستمرارية فرص تدريب التلاميذ على المهارات بحيث تصبح هذه المهارات في عملية نمو مستمرة؛ كما أن محتوى المنهج لم يوفر معيار التتابع، حيث يتعرض التلاميذ إلى مسائل ذات علاقة بتلك الخبرات السابقة وتكون أكثر صعوبة؛ ويلاحظ أن مادة العلوم العامة تضمنت تصنيف المجموعات الغذائية على أساس مجموعات اللحوم، والخبز، والخضراوات، والحليب، وقد جاء نص الموضوع صريحاً. ويقترح تصنيف المجموعات الغذائية على أساس وظائف الغذاء وهي: البناء والنمو، الطاقة، الوقاية من

الأمراض، بدلاً من التصنيف السابق، ويعد هذا التصنيف عملياً وأيسر في استيعاب تلاميذ المرحلة الابتدائي (ميلادي، ٢٠٠٠). وترى الباحثة أن هذا التصنيف يربط بين التغذية والصحة ويساعد في تمكين التلاميذ من تقييم وجباتهم اليومية.

- أما بالنسبة للرسومات الإيضاحية في منهج العلوم التي تصاحب النصوص عن الغذاء والتغذية مثل موضوعات حفظ الأغذية، وتلوث الأغذية، والمجموعات الغذائية؛ فقد كانت في إطار واضح، وتمكن التلاميذ من استيعاب الموضوعات الغذائية المقدمة في تلك النصوص. أما عن الرسومات الإيضاحية في مناهج المواد الدراسية الأخرى، فقد كانت قليلة ونادرة جداً. وقد لوحظ أيضاً عدم وجود بعض الصور والرسوم في الكتب الدراسية المرتبط بالبيئة المحلية، وخلوها من الأطعمة الشعبية، مما يؤدي إلى اختلاف التطبيع البيئي المراد غرسه في أذهان التلاميذ.
- كما يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن موضوعات غذائية أخرى قد حظيت بنسبة، متدنية وذلك على التوالي: (٧,٩٪) العادات الغذائية السليمة، (٥,١٪) العادات الغذائية الخاطئة، (٢,٨ ٪) السمنة، (٢٪) العناصر الغذائية ووظائفها. وعلى الجانب الآخر توجد موضوعات غذائية لم يتم التطرق إليها ومنها: أمراض نقص العناصر الغذائية- التسمم الغذائي - فقر الدم - تسوس الأسنان - انخفاض معدل النمو- مرض السكري. مما يشير إلى عدم الأخذ في الاعتبار بأهمية موضوع العناصر الغذائية ووظائفها مثل: عناصر الكربوهيدرات، والبروتينيات، والدهون، والألياف الغذائية، والعناصر المعدنية، والفيتامينات، والماء. كما لم يتم تناول الأمراض الشائعة المرتبطة بهذه العناصر، حيث إنّ لها تأثيراً على الحالة الصحية للتلاميذ، وعلى قدراتهم العقلية، وإنجازاتهم الدراسية. فهذه الموضوعات يجب أن تحظى باهتمام وتركيز نتيجة تنوع النظام الغذائي في المجتمع الخليجي، والتغيرات الهيكلية جارية نحو المزيد من استهلاك السكر، والدهون، والمنتجات الحيوانية، ممّا يؤدي إلى زيادة انتشار الأمراض المزمنة المرتبطة بالتغذية (مصيقر، ١٩٩٦).

وفي ضوء ما تقدم من نتائج تتضح الحاجة الماسة إلى زيادة تركيز الاهتمام بالموضوعات الغذائية في كتب المواد الدراسية في الصفوف الثلاثة المتقدمة بالمرحلة الابتدائية نتيجة لأهميتها للمتعلم في هذه المرحلة بالذات، والقيام بربطها بالبيئة، واحتياجات التلاميذ. ولابد من إشراك التلاميذ في المرحلة الابتدائية في أنشطة عملية تعزز من المفاهيم الغذائية لديهم نظراً لتفضيلهم جانب النشاط الجسمي على حفظ المعلومات (الحسن، ٢٠٠٠). وهذا ما أكدته نتائج دراسة موريس ونيوستادتر وزيدنبرك (Morris, Neustadter & Zidenberg, 2001) التي أوضحت نتائجها أن مساهمة التلاميذ في زراعة الخضراوات والفواكه في حديقة المدرسة أدى إلى تحسين الممارسات الغذائية لديهم.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما ترتيب المعلومات الغذائية في كتب المواد الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية حسب كل صف ومادة دراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرار الموضوعات والمشكلات الغذائية التي ظهرت في كتب المواد الدراسية في الصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية بحسب كل صف ومادة دراسية، ثم تم حساب النسبة المئوية لهذه التكرارات بقسمة التكرار لكل صف دراسي على إجمالي تكرارها في الصفوف الثلاثة مضروباً في مائة. ويتضح من الجدولين (٣) و(٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)

ظهور المعلومات الغذائية في كتب المواد الدراسية في الصفوف الثلاثة المتقدمة بالمرحلة الابتدائية حسب كل صف دراسي

الصف	التكرار	النسب %	الترتيب
الرابع	١٠٥	٣ , ٤١%	٢
الخامس	٢٢	٧ , ٨%	٣
السادس	١٢٧	٥٠%	١
إجمالي	٢٥٤	١٠٠%	

يلاحظ من الجدول (٣) اختلاف ترتيب تكرار ظهور الموضوعات والمشكلات الغذائية بشكل عام في الصفوف الثلاثة للمرحلة الابتدائية وبنسب (٥٠٪) للصف السادس الابتدائي، و(٣ , ٤١٪) للصف الرابع الابتدائي، و(٨,٧٪) للصف الخامس الابتدائي.

ويستدل من ذلك على أنّ نسبة المعلومات الغذائية في الصف الخامس حظيت بنسبة مئوية قليلة بالمقارنة مع الصفين الرابع والسادس، ويُعدُّ هذا مؤشراً واضحاً على عدم وجود رؤية جلية ومحددة للتأكيد على الاستمرارية والتتابع في تصميم المناهج الدراسية، وعلى عدم وجود اهتمام واضح لعرض المعلومات وتعاقبها في الصفوف الثلاثة المتقدمة للمرحلة الابتدائية، وبالدرجة الأولى لموضوعات العناصر الغذائية، والمجموعات الغذائية، والعادات الغذائية السليمة والخاطئة، ومشكلة السمنة.

وقد أشارت دراسة المالكي (٢٠٠٠) أن النسبة المئوية الأدنى للمفاهيم الغذائية لكتب العلوم بالمرحلة الابتدائية كانت في كتاب العلوم للصف الخامس المعتمد في مملكة البحرين. وفي ذلك اتفاق ما بين الدراسة الحالية ودراسة المالكي.

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

الجدول رقم (٤)

تكرار ظهور المعلومات الغذائية في كتب المواد الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية حسب كل مادة دراسية

الموضوعات الغذائية	مواد اجتماعية	علوم شرعية	علوم عامة	لغة عربية	لغة إنجليزية	إجمالي
العناصر الغذائية ووظائفها	١	–	–	٤	–	٥
أمراض نقص العناصر الغذائية	–	–	–	–	–	–
الغذاء المتوازن الصحي وأهميته	–	–	١٧	١٧	٧	٤١
المجموعات الغذائية	–	–	٣١	–	–	٣١
تلوث الأغذية	–	–	٥٧	٤١	–	٩٨
التسمم الغذائي / الوقاية	–	–	–	–	–	–
حفظ الأغذية من الفساد/حفظ منزلي	٧	–	٣٠	٢	–	٣٩
العادات الغذائية الصحيحة	١٨	١	١	–	–	٢٠
العادات الغذائية الخاطئة	–	١	–	٦	٦	١٣
مشكلات غذائية	–	–	–	–	–	–
فقر الدم	–	–	–	–	–	–
السمنة	–	–	٧	–	–	٧
تسوس الأسنان	–	–	–	–	–	–
انخفاض معدل النمو	–	–	–	–	–	–
مرض السكري	–	–	–	–	–	–
المجموع	٢٦	٢	١٤٣	٧٠	١٣	٢٥٤
النسبة %	١٠,٢	٠,٨	٥٦,٣	٢٧,٦	٥,١	١٠٠

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- جاءت كتب العلوم في المرتبة الأولى من حيث ترتيب المواد الدراسية وبلغت نسبة مجموع الموضوعات والمشكلات الغذائية فيها (٥٦,٣٪)، وقد اهتمت كتب العلوم بموضوعات المجموعات الغذائية وتلوث الأغذية وحفظ الأغذية من الفساد. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الميلادي (٢٠٠٠) التي أوضحت نتائجها أن كتب العلوم العامة تتضمن معلومات غذائية أوسع من المواد الدراسية الأخرى. وتُعدّ كتب العلوم من أنسب الكتب لمعالجة القضايا الغذائية، حيث إنها مشكلات علمية تحتاج إلى تفسيرات علمية لكي يتم استيعابها، وفهمها، والقدرة على حلها، وعلاجها.
- جاءت كتب اللغة العربية في المرتبة الثانية، وقد شكّلت ما نسبته (٢٧,٦٪) من الموضوعات والمشكلات الغذائية:
- وتؤكد المعلومات الغذائية في كتب اللغة العربية على تلوث الطعام بالجراثيم، وعوامل التلوث، وأهمية شرب الحليب، وبعض من العادات الغذائية السليمة، ولا شك أن تعويد الطالب، والتأكيد عليه من خلال المنهج المدرسي يؤدي إلى تعزيز التغذية الصحية لدى

المتعلمين، وعلى تطوير معلوماتهم، ومهاراتهم، المرتبطة بالتغذية وتحسينها. وجاءت كتب المواد الاجتماعية في المرتبة الثالثة وبنسبة (١٠,٢١٪). وكان محتوى الفقرات المتضمنة فيها ما يلي: نباتات البيئة، طريقة حفظ الأسماك، وقيمته الغذائية، أنواع الحبوب الغذائية والأغذية المحفوظة. وترى الباحثة أن هذه النسبة ولو كانت بسيطة إلا إن كتب المواد الاجتماعية في توجهها لمثل هذه المضامين الغذائية تسهم ولا شك بصورة فعالة في تدريب المتعلم على حسن اختيار غذائه بحيث يتنوع، ويشمل كل احتياجاته من العناصر اللازمة.

- جاءت كتب العلوم الشرعية في المرتبة الأخيرة وبنسبة (٨ , ٪)، ويركز محتوى المنهج على العقيدة والعبادات والمعاملات، ويمكن توجيه المتعلمين في النواحي الصحية والغذائية عند استعراض الأحكام الفقهية المتعلقة بالغذاء والتغذية وما يتعلق بهما.

كما نلاحظ من الجدول (٤) أن موضوعات غذائية مثل الغذاء المتوازن الصحي، وحفظ الأطعمة قد تم ربطه بمواد دراسية أخرى، ولا شك أن مساعدة التلاميذ في زيادة حصولهم على وجهة نظر موحدة تزداد بموجبها نظرة التلاميذ التكاملية لهذه المواد، وتتطور المهارات والاتجاهات الإيجابية نحوها.

ولإعطاء الوقت الكافي لحصص التغذية فإن الحل الأفضل هو إدماج التغذية بموضوعات المواد الدراسية ذات العلاقة بها مثل: العلوم والفيزياء، واللغة العربية، والعلوم الشرعية.. إلخ (مصيقر، ٢٠٠٠).

أما إذا استخدمت طريقة الدمج (Infusion) لتوصيل مادة التربية الغذائية للتلاميذ، فيمكن أن تتضمن معظم المقررات الدراسية الكثير من المفاهيم الغذائية، وتعامل التربية الغذائية على أنها عملية مستمرة، وشاملة، وتحصر المفاهيم الغذائية جملة واحدة، ومن ثم توزع على المناهج الدراسية المختلفة (المهيزع، ١٩٩٨).

والخلاصة التي كشفت عنها هذه الدراسة أن هناك موضوعات ومشكلات غذائية تعد من المعلومات الرئيسة في التربية الغذائية الصحية في المناهج التعليمية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية، تم التطرق إليها بنسب منخفضة، والآخر منها تم إغفالها في المناهج، ومنها: العناصر الغذائية، وأمراض نقص العناصر الغذائية، والتسمم الغذائي، والوقاية منه، وبعض المشكلات الغذائية.

لذا، يجب أن توجه المناهج التعليمية نحو تطوير التربية الغذائية، وتطوير عنصر الاهتمام بشؤون التغذية الذاتية لدى التلاميذ وعلاقتها بالصحة، بحيث يكون لديهم دافع ذاتي لتقويم ما يتناولونه من طعام، أو المفاضلة بين الأطعمة على أساس المزايا الغذائية لكل طعام، وتحديد احتياجاتهم من الطعام، وتستمر هذه السلوكيات مدى العمر، وذلك إذا ما أردنا تحقيق أهداف تعليم التربية الغذائية في المرحلة الابتدائية. وإنّ التطورات المتسارعة في مجال المعلومات الغذائية تقتضي من واضعي المنهاج التربوي إعادة النظر في فلسفة التعليم في هذه المرحلة، بحيث تأخذ هذه الفلسفة في اعتبارها المستجدات والتطورات التي يشهدها العالم في مجال التثقيف الغذائي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١- إعادة النظر في صياغة المناهج الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة في المرحلة الابتدائية لإحداث نوع من التوازن بين عدد من الموضوعات الغذائية، ومنها :

- معرفة العناصر الغذائية ووظائفها، وأمراض نقصها، وكيفية تخطيط وجبات غذائية متكاملة.
- تحديد الاحتياجات من الأطعمة التي يتناولها التلميذ في هذه المرحلة (فواكة، خضراوات، حبوب، ألبان).
- تقييم العادات الغذائية الشائعة في البيئة، واقتراح كيفية تحسينها في حالة وجود أي قصور فيها.
- أثر العادات الغذائية على الإصابة بأمراض سوء التغذية المختلفة.
- الاهتمام بإدخال موضوعات تركز على:
  - الإعلان وأثره على استهلاك الغذاء.
  - اختيار أطعمة صحية من قائمة مطاعم الأطعمة السريعة، وكيفية فحص البطاقة الغذائية.

٢- الاهتمام بإحداث التوازن الحقيقي بين معرفة الموضوعات الغذائية، والممارسات الغذائية الصحيحة، مثل: قيام التلاميذ بتحضير الأطعمة الصحية البسيطة، وتسجيل الطعام الذي يتناولونه وتقييمه، والمعلومات الغذائية في وسائل الإعلام والإعلانات، وتخطيط الوجبات الغذائية، وتقليل فرص التلوث بالأطعمة الغذائية. وهذا يؤدي إلى ممارسة التلاميذ لتحمل بعض المسئوليات المناسبة في القيام بالأعمال؛ بذلك يمكن تحقيق نواتج التعلم في جوانب النمو المختلفة المعرفية، الوجدانية، والمهارية.

٣- تخصيص مساحة من الجدول الدراسي ليسمح للوفاء بمتطلبات الموضوعات الغذائية بالبرامج التعليمية بالمرحلة الابتدائية وتحت إشراف وتوجيه ومتابعة وتقويم. كما يمكن الاسترشاد بها عند محاولة تضمين المناهج الدراسية ببعض المفاهيم الغذائية.

٤- القيام بالتنسيق بين مؤلفي المناهج للمواد الدراسية المختلفة والمختصين بجانب الغذاء والتغذية، بحيث يتعرف مؤلفو المناهج على المشكلات الغذائية الرئيسة في المنطقة والقيام بإدراجها في الكتب الدراسية.

٥- مراعاة مبدأ الاستمرارية والتتابع في تقديم المعلومات الغذائية في المناهج الدراسية للصفوف الثلاثة المتقدمة، مع مراعاة عمر التلاميذ في المرحلة الدراسية، وحجم التغطية التي يستوعبها كل موضوع دراسي.

٦- إعداد دليل للمعلّم يصاحب الكتاب المدرسي لتعزيز المفاهيم والسلوك الصحي، يتضمن خبرات تربوية متنوعة متصلة بالموضوعات التي يتضمنها الكتاب المدرسي، وتوجيهات لتنفيذها داخل جدران المدرسة أو خارجه.

٧- تركيز الرسومات الإيضاحية التي تصاحب نصوص الغذاء والتغذية على الأغذية التقليدية الصحية الشائعة الاستخدام في المجتمع.
٨- الاهتمام بتدريب معلمي المواد الدراسية المختلفة ومعلماتها، وعقد ورش عمل للمشاركين في البرامج الغذائية، بحيث يتضمن العديد من المعلومات الحديثة، والمهارات الجديدة في مجال التغذية الصحية لكي يكونوا قدوة ومثالاً يُحْتذى .

مقترحات لبحوث مستقبلية :

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:
١- دراسة تحليلية للموضوعات الغذائية المتضمنة في كتب المرحلة الابتدائية للصفوف الثلاثة الأولى بدولة قطر.
٢- دراسة آراء المعلمين، والمعلمات، والموجهين، والموجهات حول مدى ملاءمة الموضوعات المتضمنة بالكتب الدراسية في نشر الثقافة الغذائية.
٣- دراسة أثر استخدام الأنشطة الغذائية اللا صفية على الثقافة الغذائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع

أحمد، شكري سيد والحمادي، عبد الله. (١٩٨٨). منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية. **دراسات في المناهج**. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، **١٦**، ٣٤٣-٤٣٥.

الأمعري، هناء غالب. (١٩٩٩). مفاهيم التربية الغذائية لدى مدرسات المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، **المجلة التربوية،** جامعة الكويت، **١٤** (٥٣)، ٦١-٩٧.

البكري، عبد الله والأنشاري، عز الدين وأبو لبن، فاطمة. (١٩٩٤). **الغذاء وصحة المجتمع**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

الجويلي، جيلان. (٢٠٠٠). **جهود منظمة اليونسكو في مجالات التربية الصحية والغذائية.** وقائع حلقة العمل حول إدماج المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون. المنامة، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

الحسن، أميرة. (٢٠٠٠). **تحليل للمحتوى الصحي والغذائي في المناهج الدراسية.** وقائع حلقة العمل حول إدماج المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون. المنامة، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). **التدريس نماذجه ومهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.

السالم، عبد العزيز محمد. (١٩٩٨). **تقرير عن مدى شمول مناهج العلوم لمفاهيم التربية الصحية والغذائية والبيئية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**. بحث مقدم إلى ندوة التربية الصحية والغذائية والبيئية في التعليم العام بدول الخليج العربية، الدوحة - دولة قطر. وزارة المعارف. المملكة العربية السعودية.

سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد. (١٩٩٧). **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين**. الصفاة، الكويت: مكتبة الفلاح.

صويلح، بهية عبد الله. (٢٠٠٠). **المحتوى الصحي والغذائي في المناهج الدراسية بدولة البحرين**. وقائع حلقة العمل حول إدماج المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون. المنامة، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

طنوس، رجا. (١٩٩٤). **الاحتياجات الغذائية لتلاميذ المدارس**. وقائع ندوة التغذية المدرسية (٢٧–٢٩ نوفمبر ١٩٩٣). وزارة الصحة. دولة الإمارات العربية المتحدة.

المالكي، آمنة خميس. (٢٠٠٠). **دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم حول مفاهيم الغذاء والصحة في مراحل التعليم العام بدولة قطر**. وقائع حلقة العمل حول إدماج المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون. المنامة، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

مركز البحوث التربوية والمناهج بدولة الكويت. (١٩٩٨). **مفاهيم التربية الصحية والغذائية والبيئية في مناهج العلوم بدولة الكويت**. تقارير الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. بحث مقدم في ندوة التربية الصحية والغذائية والبيئية في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربي. بتنظيم من مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢١–٢٣ أبريل)، الدوحة– دولة قطر.

مصيقر، عبد الرحمن. (١٩٩٠). **تغذية الطفل في الخليج العربي– مضامينها الاجتماعية والتربوية**. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

مصيقر، عبد الرحمن. (١٩٩٤). **أمراض سوء التغذية عند أطفال المدارس في دول الخليج العربية**. وقائع ندوة التغذية المدرسية (٢٧–٢٩ نوفمبر ١٩٩٣). وزارة الصحة. دولة الإمارات العربية المتحدة.

مصيقر، عبد الرحمن. (١٩٩٦). **التغذية في المجتمع تقييم ومكافحة مشاكل التغذية في المجتمعات العربية**. (الطبعة الأولى). دبي: دار القلم.

مصيقر، عبد الرحمن. (٢٠٠٠). **تعزيز التغذية الصحية في المدارس**. وقائع حلقة العمل حول إدماج المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون. المنامة، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

مصيقر، عبد الرحمن. (٢٠٠٠). **توصيات حلقة العمل حول إدماج المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون**. وقائع حلقة العمل حول إدماج المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون الخليجي. المنامة، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٩٩٨). **التربية الصحية والغذائية في مناهج العلوم العمانية**. ورقة عمل قدمت في ندوة التربية الصحية والغذائية والبيئية في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربي. (٢١–٢٣ أبريل)، الدوحة– دولة قطر.

المهيزع، إبراهيم بن سعيد. (١٩٩٨). **التربية الغذائية في مناهج التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي، دراسة تمهيدية**. ورقة قدمت في ندوة التربية الصحية والغذائية والبيئية في التعليم العام بدول الخليج العربي. (٢١–٢٣ أبريل)، الدوحة – قطر.

الميلادي، سمير سالم. (٢٠٠٠). **دراسة عن الغذاء والتغذية في مناهج التعليم الابتدائي لبعض الدول العربية**. وقائع حلقة العمل حول إدماج المفاهيم والمعلومات المتعلقة بالتغذية الصحية في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون. المنامة، البحرين: مركز البحرين للدراسات والبحوث.

وزارة التربية والتعليم. (نوفمبر ١٩٩٤). **الأهداف التربوية المطورة**. الدوحة، دولة قطر: إدارة التقنيات التربوية.

Bagby, R., Campbell, V.S., Achterberg, C., Probart, C., & Ebel, K. (1996). **Every day lots of ways. An interdisciplinary nutrition curriculum for kindergarten – sixth grade**. Washington, DC: Food and Nutrition Service.

Jamison D.T., & Leslie, J. (1990). Health and nutrition considerations in education planning. **Food and Nutrition Bulletin**, **12** (3), 1-8.

Kandiah J., & Jones, C. (2002). Nutrition knowledge and food choices of elementary school children. **Early Child Development and Care**, **172** (3), 269-273.

Meyer, M.K., Lambert, L., & Blackwell, A. (2002). Choosing to eat school launch: child, parent, or joint decision. **Journal of Family and Consumer Sciences; From Research to Practice**, **94** (2), 24-28.

Morris, J.L., Neustadter, A., & Zidenberg, C.S. (Jan-Feb, 2001). First-Grade Gardeners More Likely to Taste Vegetables. **California Agriculture**, **55** (1), 43-46.

National Heart Savers Association. (1999). Heath and nutrition curriculum. **In formative and fun for k-8-**. U.S.; Nebraska, 9140 west Dodge Road. Omaha, NE68114; Web Site; WWW.heartsavers.org.

National Center for Education Statistics (1996**). Nutrition education in public elementary and secondary schools**. Washington, D.C: U.S. Department of Education.

North Carolina State Department. of Public Instruction, Raleigh. Division of Vocational and Technical Education Services (1992). **Food and nutrition 7045. Curriculum Guide**: U.S North – Carolina.

North Carolina State Department. of Public Instruction, Raleigh Division Of Vocational and Technical Education Services. (1993). **Exploring life skills. Middle grades exploratory vocational and technical education. Home economics education**. HE 7018.U.S.: North-Carolina.

الصحة المنظمية في المدارس الأساسية بقطاع غزة من وجهة نظر المديرين والمعلمين

د. رائد حسين الحجار
كلية التربية - جامعة الأقصى
غزة- فلسطين

204
المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

الصحة المنظمية في المدارس الأساسية بقطاع غزة من وجهة نظر المديرين والمعلمين

د. رائد حسين الحجار
كلية التربية –جامعة الأقصى
غزة– فلسطين

الملخـص

هدفت الدراسة إلى تفحص مستوى الصحة المنظمية في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث في قطاع غزة من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وتبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمدةً على استبانه الصحة المنظمية ذات الأبعاد الخمسة (التماسك المؤسسي، والقيادة المتكاملة، وتوفير الموارد المساندة، وانتساب المعلم، والتأكيد على النواحي الأكاديمية)، والتي تم تطويرها بما يتناسب مع المرحلة الدراسية الأساسية والبيئة الفلسطينية. ومن ثم تم تطبيقها على عينة قدرها (٣٠) مدرسة، تضمنت (٣٠) مديراً و(٥٢٠) معلماً. توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه عام إيجابي (٧٠٪) في تصورات المعلمين والمديرين للصحة المنظمية في مدارسهم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين والمعلمين للصحة المنظمية ولصالح المديرين. في حين لم تكن هناك فروق بين تصورات المديرين والمعلمين للصحة المنظمية تعزى لمتغير الخبرة. وفي ضوء هذه النتائج توصلت الدراسة إلى تصورٍ متكامل لتحسين الصحة المنظمية المدرسية، يتضمن: منطلقات التصور، وملامح التصور، ومتطلبات تنفيذه.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٤/١٢/٤م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٥/١١م

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

Organizational Health of the Elementary Schools in Gaza Strip from the Viewpoint of School Principals and Teachers

Dr. Raed H. Hajjar
College of Education -Al Aqsa University
Gaza- Palestine

Abstract

The study aims at exploring the level of organizational health for UNRWA schools in Gaza Strip. Methodology of the study is based on a questionnaire consisting of five dimensions (institutional integrity, integrated leadership, resources influence, teacher affiliation and academic emphasis). The questionnaire was distributed to a sample composed of (30) schools from south Gaza Governorates which contained (30) principals and (520) teachers. The researcher concluded that the level of organizational health was positive (70%) and the results showed that there were significant differences among the principals' and teachers' perceptions of organizational health and in favor of the principals, whereas there were no significant differences between the principals' and teachers' perceptions towards organizational health due to the variable of experience. In the light of these findings, the study suggested an integrated perspective for improving school organizational health, including the following: justifications, features and implementation requirements.

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

الصحة المنظمية في المدارس الأساسية بقطاع غزة من وجهة نظر المديرين والمعلمين

د. رائد حسين الحجار
كلية التربية -جامعة الأقصى
غزة- فلسطين

مقدمة :

تُعدُّ المدرسة من أهم المؤسسات التي أنشأها المجتمع وفوضها مهمة تنمية الأطفال والناشئين والشباب، وتزويدهم بالخبرات الملائمة، وتدريبهم على أنماط السلوك المرغوبة، وذلك بما يساير فلسفة المجتمع وتطلعاته المستقبلية. ومن هنا تُعدُّ المدرسة نظاماً اجتماعياً له أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وهي منظمة اجتماعية منفتحة على المجتمع المحلي المحيط بها؛ لذلك فإنها تعتمد على شبكة من الاتصالات تربط العاملين داخلها بعضهم ببعض. وكذلك تربط المدرسة بالمجتمع الخارجي من أعضاء المجتمع المحلي، وأولياء أمور الطلبة، كما تربط المدرسة بالنظام التعليمي الأم، وبالأنظمة الأخرى في المجتمع.

ولكي نتمكن من فهم الكيفية التي يؤدي بها أفراد المدرسة وظائفهم المختلفة، فإن الأمر يتطلب المزج بين الأفكار والمفاهيم المتعلقة بالأفراد كمكونات نفسية وبين الأفكار والمفاهيم المتعلقة بالمدرسة كمؤسسة اجتماعية. ولقد ظهرت عدة نماذج ومفاهيم تفسر المدرسة، لعل من أهمها: مفهوم النظم، ومفهوم الفاعلية والمناخ المنظمي، ومفهوم الجودة...، ولعل هذه المفاهيم تُعدُّ من المترادفات التي يكمل بعضها الآخر. فمثلاً يرى شاين (Schein) (المشار إليه في ابو الرز ، ١٩٩١: ٥) لأن الفاعلية رديفٌ للصحة المنظمية، التي تعكس صفات المجموعة عالية الفاعلية في العمل، حيث تعتمد مبدأ العلاقات المساندة لليكرت، ومن خصائصها الثقة العالية، والدافعية المرتفعة بين أعضائها. ويورد (شاين) شروطاً لتحقيق الفاعلية المنظمية منها القدرة على تلقي المعلومات وإرسالها بصدق وثبات، والمرونة الداخلية والإبداعية لتتمكن المنظمة من إجراء التغيرات استجابة لما تتلقى من معلومات، والتكامل والالتزام بالأهداف المنظمية، والمناخ الداخلي المتسم بالمساندة والخلو من التهديد .

وقد ظهر مفهوم الصحة المنظمية عند ميلز(Miles, cited in Sadegul,2000)، حيث أشار إلى أن المدرسة الفاعلة هي ليست فقط المدرسة التي تقوم بإجراءات متكررة لتحقيق أهدافها، بل هي المدرسة التي تنمو وتتطور وترتبط بعلاقات متبادلة ناجحة مع

الأنظمة الأخرى. وقد استخدم (ميلز) الصحة البشرية كاستعارة مجازية للصحة المنظمية. وقد قدم (ميلز) عشرة أبعاد للصحة المنظمية تندرج تحت ثلاثة مجالات رئيسية، والأبعاد الثلاثة الأولى ترتبط بالمهمة وهي: وضوح الهدف، وملاءمة الاتصال، وتساوي السلطة؛ والأبعاد الثلاثة الأخرى ترتبط بالحالة الداخلية للنظام وهي: استخدام المصادر البشرية، والتناغم، والروح المعنويه. أما الأبعاد الأربعة الأخيرة فترتبط بالنمو والتغيير وهي: الإبداعية، والاستقلالية، والتكيف، وملاءمة حل المشكلة.

وقد ذكر تشيلدر(Childers, 1985) أن المنظمات مثل الأفراد الذين يتعايشون مع بعضهم بعضاً، فقد يكونون أصحاء أو مرضى، فالمنظمة الصحية السليمة تعمل بشكل وظيفي فعّال، بينما المنظمة غير الصحية ليست فعاّلة.

وبما أن التقويم التربوي هو من أحد الوظائف الأساسية لمدير المدرسة، التي يسعى من خلالها إلى تحسين جودة أداء المدرس ورفع مستوى تحصيل الطلبة، فإن القائد التربوي يجب أن يكون ماهراً في استخدام المقاييس المختلفة لتزويده بمؤشرات ودلائل عن صحة وإنتاجية المدرسة.

وقد وضح هوي وتارتر وكوتكامب (Hoy, Tarter and Kottkamp 1991) أهمية تطبيق إدارة الصحة المنظمية قبل البدء في عمليات التغيير، وأثناء تحسين فاعلية التدريس من خلال تطوير مناخ صحي مفتوح ومبني على الثقة المتبادلة، واستخدام أداة قياس الصحة المنظمية من أجل استمرارية التقويم للممارسات الإدارية.

وبعد أن اقترح ميلز (Miles) مفهوم الصحة المنظمية، قام العديد من الباحثين بتطوير أدوات لقياس الصحة المنظمية، فمثلاً قام وكيمستون وسونابند (Sonnabend,1975 Kimston and) بتحديد (٥) أبعاد للصحة المنظمية المدرسية وهي: صناعة القرارات، والعلاقات بين الأفراد، والإبداعية، والاستقلالية، وعلاقة المدرسة بالمجتمع. وقام هوي وفلدمان (Hoy & Feldman, cited in Hoy Tarter & Kottkamp, 1991) بتطوير أداة أخرى تتضمن (٧) أبعاد مندرجة تحت المستوى الإداري والمؤسسي والفني، وهذه الأبعاد هي: التماسك المؤسسي، والمبادأة بالعمل، وتوفير الموارد، وتأثير المدير، والاعتبارية، والتركيز على النواحي الأكاديمية، والروح المعنوية. وقد طور نيجابـــورر (Neugebaurer,1990) أداة أخرى تتضمن الأبعاد التالية: التخطيط والتقويم والدافعية والرقابة وتوظيف المجموعة وتنمية العاملين وصناعة القرارات وحل المشكلات والإدارة المالية والتفاعل مع البيئة.

وجدير بالذكر أن الباحثين استطاعوا تطوير أدوات لقياس الصحة المنظمية في المراحل الدراسية المختلفة، فمثلاً طور هوي وتارتر وكوتكامب (and Kottkamp, 1991 Hoy, Tarter) أداة خاصة بالمدرسة الابتدائية (OHI-E) ، وأخرى خاصة بالمدرسة الثانوية (OHI-S)، تتضمن (٥) أبعاد هي:

١- **التماسك المؤسسي:** وهي قدرة المدرسة على التعامل بنجاح مع بيئتها، بحيث تحافظ

على برامجها التربوية وتحمي معلميها من تطرف مطالب وتدخلات المجتمع وأولياء الأمور. فالتماسك المؤسسي يشكل مقياساً لقدرة المدرسة على التكيف، والمحافظة على استمراريتها الداخلية أثناء تعرضها للضغوط من البيئة الخارجية.

٢- **القيادة المتكاملة:** ترجع هذه القيادة إلى سلوك المدير الذي يتسم بالصداقة، والدعم، والانفتاحية، والتمسك بالقوانين، ومعايير الجودة؛ وفي الوقت نفسه فإن المدير يضع معايير الأداء العالي.

٣- **توفير الموارد:** وتعني توفير اللوازم الصفية والمواد التعليمية في المدرسة، والحصول على المزيد منها عند الطلب لمساندة البرامج الأكاديمية والإدارية.

٤- **انتساب المعلمين:** ترجع إلى الإحساس بالصداقة، والانتساب القوي للمدرسة، والمعلمون يبدون مشاعر جيدة تجاه بعضهم بعضا، وفي الوقت نفسه يملكون إحساسا بأهمية الإنجاز في مهنتهم، وكذلك يبدون التزاماً لطلبتهم ولزملائهم، ويجدون الطرق للتكيف مع الروتين؛ وينجزون أعمالهم بحماسة وفاعلية واعية.

٥- **التأكيد على النواحي الأكاديمية:** ويعني مدى توجيه المدرسة نحو تحقيق التميز أو التفوق الأكاديمي، من خلال وضع أهداف عالية لا يستحيل الوصول إليها، وتجنب الأهداف السهلة التي يستهان بها، ومن خلال تهيئتها لبيئة تعليمية جدية منتظمة، تحترم الطلبة المتفوقين، ولا تهمل الطلبة الضعاف في الوقت نفسه.

وقد أوصى تشيلدرز(Childers, 1985) مدراء المدارس بضرورة إعادة تعريف أدوارهم ووظائفهم، وتفحص المهارات المهنية للعاملين في المدرسة للتأكد من امتلاك هذه الهيئة للمهارات الضرورية، وتحديد أولويات الإصلاح المدرسي في ضوء نتائج قياس أبعاد الصحة المنظمية، وملاحظة السلوك المنظمي الذي يدعم معتقداتهم حول نقاط القوة والضعف في مدارسهم، ومحاولة تحليل هذه البيانات ومناقشتها بشكل جماعي تعاوني.

وقد أجريت دراسات متعددة عربية وأجنبية لقياس الصحة المنظمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. فمثلاً توصلت دراسة جاورسكي (Jaworowski, 2003) إلى العلاقة الإيجابية القوية بين الصحة المنظمية والتحصيل الدراسي عند الطلبة في (٢٤) مدرسة أساسية في فرجينيا (Virginia). كذلك توصلت دراسة سكوت (Scottt, 2003) إلى العلاقة الإيجابية بين الصحة المنظمية وبالأخص القيادة المدرسية وفاعلية المعلم في (٣٩) مدرسة إعدادية عامة في نيويورك (New York). وتشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كوك تونغ وين شينغ (Kwok Tung & Yin Cheong, 1999) التي أجريت على (٢٠) مدرسة ابتدائية في هونغ كونغ (Hong Kong)، حيث توصلت إلى العلاقة الإيجابية القوية بين الصحة المنظمية والتزام المعلمين. كذلك توصلت دراسة ساديغول (2000 Sadegul,) إلى وجود فروق ذات دلالة بين آراء المعلمين ومدراء المدارس في منطقة بولو (Bolu) بتركيا المرتبطة بالقيادة المنظمية والتفاعل الداخلي والخارجي، والتماسك المؤسسي، والنواتج المنظمية، كذلك توصلت دراسة القيسي، (١٩٨٩) التي أجريت على

(٤٣) مدرسة ابتدائية في الأردن، إلى وجود اتجاه عام إيجابي في تصورات المديرين والمعلمين للصحة المنظمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين وتصورات المعلمين للصحة المنظمية.

وبما أن التعليم المدرسي الفلسطيني يمثل قضية أمن قومي، إذ يمثل القاعدة التي ترتكز عليها مقومات الأمن القومي الفلسطيني بجميع مجالاته السياسية، والاقتصادية، والعسكرية. وبما أنه يمثل استثماراً لأغلى الثروات التي يملكها المجتمع الفلسطيني وهي الثروة البشرية، فلا بد أن تجرى عليه عمليات تقييم، ومراجعة، وإصلاح، ومتابعة علمية مستمرة، لا سيما أن الدراسات التي أجريت على هذا النظام أشارت إلى وجود العديد من المشاكل الواجب الإسراع في حلها. (الصالحي، ١٩٩٩؛ المشوخي، ١٩٩٨؛ أبو عودة، ١٩٩٩)، وإن عملية قياس مستوى الصحة المنظمية في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة، يمكن أن يساهم في وضع أولويات لعملية الإصلاح في النظام المدرسي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث في قطاع غزة، بهدف تطوير وتحسين المدارس الأساسية، إلا أن هناك عدة سلبيات تحد من فعالية المدرسة، من أهمها ما ذكره الصالحي(١٩٩٩) من: عدم مقدرة الجهاز الإداري القائم على النظام التعليمي على تحقيق الكثير من الأهداف، ووجود قصور في الامكانات المادية والبشرية، وضعف الاهتمام بالتخطيط للنظام التعليمي. وكذلك وجد العفيفي (١٩٩٩) العديد من النواقص التي تعاني منها المدارس التابعة لوكالة الغوث منها: زيادة أعداد الطلبة في الفصول، وتعيين معلمين غير مؤهلين، وعدم ارتباط المناهج الدراسية بفلسفة وأهداف التعليم الفلسطيني باعتبارها مناهج مستوردة من دولة عربية (مصر أو الأردن)، واقتصار العملية التعليمية في المدارس الأساسية على المعلم والكتاب المدرسي فقط، وانعدام المكافآت التشجيعية التي تعوق السير الطبيعي للعمل.

وقد ازداد مستوى انعدام الثقة بالمدرسة في المجتمع الفلسطيني، وهذا ما وجده الأغا (١٩٩٢) حيث تزايدت عدد الشكاوى المقدمة من أولياء الأمور بسبب عدم كفاية الكثير من معلمي المدارس الأساسية، وتزايد عدم الثقة في قدرتهم على قيادة عملية الإصلاح والتعليم. وهذا ما أكدته النقاشات التي شارك فيها العديد من المحاضرين في الجامعات الفلسطينية، والتي تمت في ورشات عمل عقدت في العديد من المدن الفلسطينية (القدس، رام الله، غزة)، حيث وجدت أن مكانة المعلم الفلسطيني قد اهتزت في أذهان الطلبة؛ فلم يعد المعلم القدوة لتلاميذه، بسبب تدني المستوى الاقتصادي للمعلم، وعدم تقدير المعلم لمهنته، وقيام الاحتلال بضرب جسور الثقة بين المعلم وتلاميذه. وهذه النقاشات تؤكدها نتائج دراسة قام بها عبد المنعم (١٩٩٣) بأن (٥٥٪) من المعلمين في لواء غزة لم يحققوا توافقاً مهنياً سوياً، بسبب عدم تهيئة الظروف المشجعة على التوافق.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية في مجال التعليم المدرسي، والمشكلات التي تواجه المعلمين والمديرين، إلا أن هذه الدراسات لم تقس المشكلات في إطارها الكامل، من أجل تقديم معالجات لها، وبناءً على ذلك وجد الباحث أن هناك حاجة ماسة لدراسة الصحة المنظمية المدرسية، وإن إغفال مثل هذه الدراسة يعني المزيد من الارتجالية والعشوائية في تحديد المشكلات وكيفية التعامل معها، والمزيد من إهدار الوقت والجهد الذي من شأنه أن يعرقل سير ونجاح العملية التربوية ككل.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تحديد أولويات إصلاح النظام المدرسي في ضوء مفهوم الصحة المنظمية، من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- تقصّي الأبعاد الحديثة المتعلقة بالصحة المنظمية في المدرسة.
- قياس مستوى الصحة المنظمية للمدرسة التابعة لوكالة الغوث بمحافظات جنوب غزة، من وجهة نظر المعلمين والمديرين.
- الكشف عن مدى الاختلاف بين تصورات المديرين وتصورات المعلمين للصحة المنظمية المدرسية.
- الكشف عن مدى الاختلاف بين تصورات المديرين والمعلمين للصحة المنظمية المدرسية تبعاً لاختلاف متغير الخبرة.
- اقتراح تصورٍ متكاملٍ لتحسين الصحة المنظمية المدرسية.

تساؤلات الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

""كيف يمكن تحسين الصحة المنظمية في المدارس الأساسية بوكالة الغوث بمحافظات جنوب غزة من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟ "

ويتفرع من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما الأبعاد الحديثة المتعلقة بالصحة المنظمية في المدرسة؟

٢- ما مستوى الصحة المنظمية للمدرسة التابعة لوكالة الغوث بمحافظات جنوب غزة، من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

٣- هل تختلف تصورات المديرين عن تصورات المعلمين للصحة المنظمية المدرسية؟

٤- هل تختلف تصورات المديرين والمعلمين للصحة المنظمية المدرسية تبعاً لاختلاف متغير الخبرة؟

٥- ما التصور المقترح لتحسين الصحة المنظمية المدرسية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

–تعدُّ الدراسة من أوائل الدراسات - على حد علم الباحث - التي تهتم بالدراسة الميدانية لموضوع الصحة المنظمية في المدارس الفلسطينية، ويمكن أن توجه هذه الدراسة الاهتمام إلى دراسات أخرى تسعى لمعرفة الصحة المنظمية بأبعاد جديدة أو في مؤسسات جديدة كالمدارس الحكومية أو الكليات أو الجامعات.

– تتضح أهمية الدراسة في كونها محاولة للتعرف على الصحة المنظمية للمدرسة الأساسية التابعة لوكالة الغوث في قطاع غزة، وذلك لأهمية هذا المفهوم، وارتباطه بالمناخ المنظمي، والفعالية المدرسية، والتفوق الأكاديمي، وبقدرة المدرسة على التعامل بكفاية مع بيئتها، وعلى النمو والتطور مع المحافظة على هويتها وكيانها، ولاحتواء هذا المفهوم على الروح المعنوية لدى العاملين والتزامهم بالعمل التشاركي الذي يحقق ذواتهم من خلال تحقيق الأهداف وإنجاز المهام.

– قد تفيد هذه الدراسة مدراء المدارس والمعلمين والمشرفين في تكوين إطار متكامل يمكن الاعتماد عليه في تشخيص نقاط القوة والضعف في البيئة المدرسية، ومن ثم المساهمة في عملية التحسين والتطوير.

– قد تفيد نتائج هذه الدراسة المخططين التربويين وتساعدهم في توفير المعلومات الضرورية عن واقع الخدمات التربوية في المدارس من حيث عناصر القوة والضعف، ومن ثَمَّ توظيف هذه المعلومات في التخطيط للتغلب على مواطن الضعف والقصور وتقوية وتعزيز مواطن القوة وتحسين واقع هذه الخدمات بشكل عام.

– تأتي هذه الدراسة استجابةً لتوصيات المؤتمرات التربوية المتعددة التي بحثت قضايا التربية والتعليم الفلسطينية، والتي دعت جميعها إلى الاهتمام بتحسين المستوى التربوي في المدارس.

– تعتبر نتائج الدراسة مؤشرات على واقع بعض المتغيرات ذات الأهمية مثل: التحصيل الدراسي، ودافعية العاملين، ومستوى انتمائهم وولائهم للمدرسة، ونمط القيادة المدرسية، وفعالية المدرسة، ومستوى الضغط المهني والنفسي للعاملين ...إلخ.

حدود الدراسة:

– **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تفحص الصحة المنظمية في إطار الأبعاد التالية: التماسك المؤسسي، والقيادة المتكاملة، وتأثير الموارد المساندة، وانتساب المعلم، والتأكيد على النواحي الأكاديمية.

– **الحدود المكانية:** تناولت الدراسة تقصي الصحة المنظمية في المدارس التابعة لوكالة الغوث بمحافظات خانيونس، ورفح، ودير البلح.

– **الحدود الزمانية:** قام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣–٢٠٠٤م.

مصطلحات الدراسة :

● الصحة المنظمية:

– عرّفها الطويل (١٩٩٩) بأنها: الحالة التي يبدي فيها النظام القدرة المستمرة في التعامل وبكفاية مع متغيرات بيئته الداخلية والخارجية مما يجعله نظاماً ديناميا (ص، ١٥٥).

– وعرّفها هوي وتارتر وكوتكامب (Hoy, Tarter and Kottkamp, 1991:17) بأنها: الحالة التي ينسجم فيها المستوى الفني والإداري والمؤسسي، وتلبي حاجات المدرسة الوسيلية والتعبيرية، كما تتغلب بنجاح على القوى الخارجية التي تهددها أثناء توجيه طاقاتها نحو تحقيق رسالتها.

– ويعرّفها الباحث بأنها: ظاهرة تضع تصوراً للمناخ المنظمي الذي هو متغير له علاقة بالفعالية المدرسية، وهي تعبير عن وجود حالة من الدينامية والنمو الداخلي والخارجي المتوازن، ويمكن تشخيصها عن طريق قياس الأبعاد التالية في المدرسة: التماسك المؤسسي، والقيادة المتكاملة، وتوفير الموارد المساندة، وانتساب المعلم، والتأكيد على النواحي الأكاديمية.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال التعرف على واقع الصحة المنظمية في مدارس وكالة الغوث، ومن ثم التوصل إلى تصور مقترح لتحسين الصحة المنظمية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين (مدير ومعلم) في (٧٢) مدرسة تابعة لوكالة الغوث بمحافظات خانيونس ورفح ودير البلح، واختار الباحث عينة عشوائية بسيطة من هذه المدارس قدرها (٣٠) مدرسة، تتضمن (٣٠) مديراً و(٥٢٠) معلماً ومعلمة، وقد توزع أفراد العينة حسب متغير الخبرة كما يلي: (١٥٦) أصحاب الخبرة القصيرة (٥ سنوات فأقل)، (٢٢١) أصحاب الخبرة المتوسطة (٦–١٠ سنوات)، (١٧٣) أصحاب الخبرة الطويلة (١١ سنة فأكثر).

أداة الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات التربوية من كتب ورسائل

جامعية وأبحاث متخصصة، والاستفادة من استبانات بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة (القيسي 1989، 2000;jaworowski,2003;Hoy,et al;1991,1989 Sadeegulk,) ومن ثم تم إعداد استبانة تكونت من (٣٠) فقرة موزعة على أبعاد خمسة هي: التماسك المؤسسي، والقيادة المتكاملة، وتوفير الموارد المساندة، وانتساب المعلمين، والتأكيد على النواحي الأكاديمية.

صدق الاستبانة

تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين هما:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٦) من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بجامعات غزة، حيث تم التأكد من مدى انتماء كل فقرة إلى البعد ومدى مناسبتها وسلامتها اللغوية، وبناءً على ذلك استقرت الاستبانة في صورتها النهائية على (٣٠) فقرة.

ب- صدق الاتساق البنائي: استمدت الاستبانة صدقها البنائي من خلال الرجوع إلى الفكر التربوي المعاصر المتصل بالصحة المنظمية بما يحويه من دراسات ووثائق وبحوث، ولذلك يمكن القول بأن الاستبانة بنيت على إطار فكري مرجعي له صدقه البنائي.

ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة بالاعتماد على معادلة " ألفا كرونباخ " التي تحدد مدى استقرار استجابة المفحوص على مفردات الاستبانة، وقد كانت النتيجة هي أن معامل الثبات يساوي (٠,٩٣) ، وهذا يظهر أن معامل الثبات للاستبانة مرتفع وكاف للبحث .

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS)، معتمداً سلم التقدير الثلاثي بالأرقام من ١ ـ ٣، وقام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية مثل: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

وللحكم على دلالة متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة التي تقيس مستوى الصحة المنظمية بشكل عام، وفي كل بعد على حدة، فقد اطلع الباحث على المحكات المستخدمة في دراسات عديدة سابقة (أبو الرز، ١٩٩١؛ القيسي، ١٩٨٩). ومن ثم اعتمد المحك التالي:

" إذا كانت النسبة المئوية تقل عن (٥٠٪) فذلك يدلّ على مستوى سلبي للصحة المنظمية، أما إذا كانت النسبة المئوية تزيد عن (٥٠٪) فذلك دليلٌ على مستوى إيجابي للصحة المنظمية ".

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً النتائج المتعلقة بمستوى الصحة المنظمية من وجهة نظر المدراء والمعلمين

قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي الإجمالي لاستجابات العينة على جميع فقرات الاستبانة، واستخراج المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لاستجابات العينة على كل بعد وفقراته، ومن ثم التوصل إلى مستوى الصحة المنظمية، وقد لخّص الباحث هذه النتائج في الجدول رقم (١):

الجدول رقم (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لاستجابات العينة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
١- التماسك المؤسسي	٢,٠٣	٠,١٥	٦٧,٦٪	إيجابي
٢- القيادة المتكاملة	٢,١١	٠,١٤	٧٠,٣٪	إيجابي
٣- توفير الموارد المساندة	٢,٢٤	٠,٢٠	٧٤,٦٪	إيجابي
٤- انتساب المعلمين	٢,٤٤	٠,١٤	٨١,٣٪	إيجابي
٥- التأكيد على النواحي الأكاديمية	١,٧٦	٠,١٦	٥٨,٦٪	إيجابي
٦- الصحة المنظمية بشكل عام	٢,١٠	٠,٠٠٧	٧٠٪	إيجابي

يتضح من نتائج الجدول رقم (١) أن النسبة المئوية للاستجابات ككل تساوي (٧٠٪)، وهي تدل على أن مستوى الصحة المنظمية كان إيجابياً، وكذلك تدل النسب المئوية على كل بعد من الأبعاد على أن المستوى إيجابي. وترجع هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها:

– ما يتعلق ببعد التماسك المؤسسي: ما زال للمدرسة حرمتها في المجتمع الفلسطيني، رغم الدمار الذي يعاني منه المجتمع نتيجة ممارسات الاحتلال الإسرائيلي، مما يقلل من التدخلات السلبية لأولياء الأمور أو غيرهم في شؤون المدرسة. وإن توفر التعليم بشكل مجاني في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث، بالإضافة إلى توفر إدارة تعليمية لها مستقلة عن إدارة وزارة التربية والتعليم التابعة للسلطة الفلسطينية، يقلل من فرص التأثير الخارجي السلبي على تماسك المدرسة.

– ما يتعلق ببعد القيادة المتكاملة: قد يعود الاتجاه الإيجابي في هذا البعد إلى توافر تواصل مستمر بين مدير المدرسة والمعلمين، يسّهل إيجاد الظروف المناسبة لإقامة علاقات عمل جيدة، كما قد يرجع النجاح في القيادة إلى تأهيل المدراء وخبرتهم وتدريبهم كشرط أساسي للدخول في هذه الوظيفة.

– ما يتعلق ببعد توفير الموارد المساندة: إن وجود نظام مركزي في وكالة الغوث يسهل عملية تزويد المدارس بالمواد التعليمية واللوازم الصفية طبقاً لقوائم احتياجات معيارية تجري مراجعتها وتعديلها دورياً، وذلك حسب برنامج زمني منظم، بحيث تصل هذه المواد إلى المدارس في الوقت المناسب ليتمكن المعلمون من استعمالها في تنفيذ خططهم التعليمية.

– فيما يتعلق ببعد انتساب المعلمين: إن الشعور الذي يسود بين المعلمين هو شعور جماعي بالود والثقة المتبادلة، ضمن المدرسة الواحدة، وهذه الأجواء المدرسية ما هي إلا عينة من أجواء المجتمع الفلسطيني الذي تسود فيه درجة عالية من الانتساب، والانتماء، والروح المعنوية العالية رغم الصعاب والظروف المادية الحرجة. وقد يكون الاتجاه الإيجابي في انتساب المعلمين في مدراس وكالة الغوث راجعاً إلى شح الوظائف التدريسية، والبطالة الكبيرة الموجودة تجعل الفرد متمسكاً بمدرسته.

–ما يتعلق ببعد التأكيد على النواحي الأكاديمية: إن شعور المديرين والمعلمين بأنه توجد في مدارسهم إلى حد ما بيئة تعليمية جدية، يؤمن فيها المعلمون بقدرة طلبتهم على التحصيل الأكاديمي، كما أن دافعية المعلمين ورضاهم عن العمل، يجعلهم يقومون بواجباتهم المهنية نحو طلابهم إذ إنْ المردود المادي لهؤلاء المعلمين يُعدُّ جيداً بالمقارنة من مرتبات المعلمين في القطاع الحكومي. وجدير بالذكر أن هذه النتائج تشابهت مع نتائج دراسات عديدة (Sadegul,2000 ؛ أبو الرز، ١٩٩١ ؛القيسي، ١٩٨٩).

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر متغير الوظيفة (معلمين ومدراء مدارس) على استجاباتهم حول مستوى الصحة المنظمية

قام الباحث بحساب قيمة "ت" للمقارنة بين استجابات العينة والجدول رقم (٢) يوضح ذلك

جدول رقم (٢)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين استجابات العينة على الاستبانة ككل وعلى كل بعد على حدة وفقاً لمتغير الوظيفة

البعد	الوظيفة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- التماسك المؤسسي	مدير	٣٠	٢,٢٢	٠,١٧	٧,٧	دالة
	معلم	٥٢٠	٢,٠١	٠,١٤		
٢- القيادة المتكاملة	مدير	٣٠	٢,٤٢	٠,١٥	١٣,٥	دالة
	معلم	٥٢٠	٢,٠٩	٠,١٢		
٣- توفير الموارد المساندة	مدير	٣٠	٢,٠٧	٠,١٨	٤,٨	دالة
	معلم	٥٢٠	٢,٢٥	٠,١٩		
٤- انتساب المعلمين	مدير	٣٠	٢,٤٤	٠,١٦	٠,٢٩	غير دالة
	معلم	٥٢٠	٢,٤٤	٠,١٤		
٥- التأكيد على النواحي الأكاديمية	مدير	٣٠	١,٧٦	٠,١٦	٠,١٥	غير دالة
	معلم	٥٢٠	١,٧٥	٠,١٥		
الاستبانة ككل	مدير	٣٠	٢,٢٠	٠,٠٧	٨,٥	دالة
	معلم	٥٢٠	٢,٠٩	٠,٠٦		

*تبدأ حدود الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرية (٥٤٨) عند القيمة (± ١,٩٦)

يتضح من الجدول رقم (٢) النتائج التفصيلية التالية:
١- بالنسبة للبعد الأول: يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (٧,٧) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات العينة على هذا البعد، تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المدير.
٢- بالنسبة للبعد الثاني: يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (١٣,٥) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات العينة على هذا البعد، تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المدير.
٣- بالنسبة للبعد الثالث: يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (٤,٨) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات العينة على هذا البعد، تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المعلم.
٤- بالنسبة للبعد الرابع: يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (٠,٢٩) أصغر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات العينة على هذا البعد، تعزى لمتغير الوظيفة.
٥- بالنسبة للبعد الخامس: يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (٠,١٥) أصغر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات العينة على هذا البعد، تعزى لمتغير الوظيفة.
٦- بالنسبة للاستبانة ككل: يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة (٨,٥) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٩٦)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات استجابات العينة على الاستبانة ككل، تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المدير.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن: تصورات العاملين في المستوى التنظيمي الأعلى (المديرين) للصحة المنظمية بشكل عام ولأبعادها غالباً ما تكون أكثر إيجابية من تصورات العاملين في المستوى التنظيمي الأدنى (المعلمين)، إذ من المحتمل أن يعتبر المديرون استجاباتهم على الصحة المنظمية بمثابة تقويم لمدى نجاحهم في توفير مناخ صحي في مدارسهم، ومن ثَمّ فإن استجاباتهم قد تكون تقويماً ذاتياً لأدائهم. ومن هذه الزاوية أيضاً، يمكن الاستنتاج بأنّ استجابات المديرين تعكس الكثير مما يجب أن يكون بالإضافة إلى ما هو كائن في نظرهم. مع الأخذ بالاعتبار أن الفروق كانت غير دالة في بعدي "انتساب المعلمين والتأكيد على النواحي الأكاديمية" وقد يرجع ذلك إلى الاتفاق في الشعور بالألفة والتعاون بين المدراء والمعلمين، وكذلك فإن هذين البعدين يتعلقان بالمعلمين ومن ثَمّ لا يتأثر التقييم تقريباً بذاتية المدراء، فكانت نظرتهم مشابهة لنظرة المعلمين. وجدير بالذكر أن هذه النتائج تشابهت مع نتائج دراسات عديدة (أبو الرز، ١٩٩١؛ القيسي، ١٩٨٩)، واختلفت مع نتيجة دراسة ساديغول(Sadegul,2000).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بأثر متغير الخبرة على استجابات العينة حول الصحة المنظمية

قام الباحث باستخدام تحليل التباين الاحادي للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطات استجابات العينة تبعاً لمتغير الخبرة والجدول رقم (٣) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة تبعاً لمتغير الخبرة

البعد	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	٢	٠,٠٦	٠,٠١	١,٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٧	١٢,٦	٠,٠٢		
	المجموع	٥٤٩	١٢,٦			
البعد الثاني	بين المجموعات	٢	٠,٠٠٦	٠,٠٠٢	٠,١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٧	١٢,١١	٠,٠٢		
	المجموع	٥٤٩	١٢,١٢			
البعد الثالث	بين المجموعات	٢	٠,٠٧	٠,٠٤	١	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٧	٢١,٣	٠,٠٤		
	المجموع	٥٤٩	٢١,٤			
البعد الرابع	بين المجموعات	٢	٠,٠٢	٠,٠٠٥	٠,٤٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٧	١١,٢	٠,٠٢		
	المجموع	٥٤٩	١١,٢			
البعد الخامس	بين المجموعات	٢	٠,٠٢	٠,٠٠٩	٠,٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٧	١٣,٨	٠,٠٣		
	المجموع	٥٤٩	١٣,٨			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	٢	٠,٠٠١	٠,٠٠٠١	٠,١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٤٧	٢,٧٥	٠,٠٠٥		
	المجموع	٥٤٩	٢,٧٥			

*تبدأ حدود الدلالة عند مستوى (٠٥،) ، ودرجات حرية (٢، ٥٤٧)عند القيمة (±٣)

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ف) المحسوبة أصغر من قيمة (ف) الجدولية في الاستبانة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات

العينة على فقرات الاستبانة ككل، وعلى كل بعد على حدة، ترجع لمتغير الخبرة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدة عوامل أهمها: أن الصحة المنظمية بأبعادها الخمسة يمكن ملاحظتها بشكل واضح وموضوعي، مما يولّد تشابهاً بين وجهات نظر الأفراد المختلفين في خبراتهم داخل المدرسة، وقد تكون الدورات التدريبية المتنوعة التي يتلقاها المعلمون والمديرون بشكل مستمر من قبل "مركز التطوير التربوي" التابع لدائرة التربية بوكالة الغوث، من الأسباب التي تقلل من تأثير عامل الخبرة. وجدير بالذكر أن هذه النتائج تشابهت مع نتائج دراسة ساديغول (Sadegul,2000)، واختلفت مع نتيجة دراسة القيسي (١٩٨٩)، ودراسة كوك تونغ وين شينغ (Tung and Yin Cheong,1999 Kwok).

رابعاً تصور مقترح لتحسين الصحة المنظمية المدرسية

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها سابقاً،نقول: إنه ورغم حصول جميع الأبعاد على اتجاه إيجابي، إلا أنها كانت متفاوتة من حيث إيجابيتها، فمثلاً حصل بعد (التأكيد على النواحي الأكاديمية) على نسبة مئوية ٥٨,٦٪، ومن ثَمّ يجب التركيز عليه كأولوية أولى، بينما حصل بعد (انتساب المعلمين) على نسبة مئوية ٨١,٣٪، وبالتالي يجب وضعه من الأولويات الأخيرة في عملية التحسين، وعدم إهماله باعتباره قد حصل على نسبة إيجابية مرتفعة نوعاً ما، وفي ضوء تحليل الاتجاهات المعاصرة في تحسين الصحة المنظمية، يقترح الباحث تصوراً لتحسين الصحة المنظمية المدرسية كما يلي:

(أ) منطلقات التصور المقترح:

– حاجة المجتمع الفلسطيني إلى تحقيق المطالب التربوية، وتشجيع التجديد والابتكار في ظل تحديات الاحتلال الإسرائيلي.

– تسارع التحديات والتحولات العالمية الكبرى، التي تؤثر بدورها على الصحة المنظمية المدرسية.

– اتجاه الفلسطينيين إلى تطوير التعليم المدرسي، ليتمكنوا من بناء الإنسان، الذي يمثل رأس المال البشري للمجتمع الفلسطيني.

– تطوير منظومة التعليم المدرسي يعتمد على تطوير عملياته ومخرجاته، من خلال الأخذ بالاتجاهات الإدارية المعاصرة.

– ما توصلت إليه المؤتمرات ونتائج الدراسات يستدعي تطوير التعليم المدرسي الفلسطيني، وآليات العمل لتحقيق الصحة المنظمية الإيجابية بشكل مستمر.

– يمكن علاج أوجه القصور التي تعوق عملية التطوير في التعليم المدرسي، من خلال تطبيق مدخل الصحة المنظمية، لأنه يمتاز بالمرونة والشمول لتحقيق التطوير المستمر، في تنمية أداء الأفراد وتحسين جودة المخرجات المدرسية.

– مدخل الصحة المنظمية المدرسية ينسجم مع طبيعة الإنسان الفلسطيني وطموحاته في التغيير والتطوير المستمر، لإثبات ذاته استعداداً لقيام الدولة الفلسطينية المستقلة.

(ب) ملامح التصور المقترح:

انطلاقاً من الأسس الفكرية والمبادىء الأساسية لمدخل الصحة المنظمية المدرسية، تمكن الباحث من صياغة مجموعة من المقترحات، وهي مرتبة حسب أولوية الإصلاح، بحسب ما توصلت إليه نتائج الدراسة:

١– التأكيد على النواحي الأكاديمية

– تشجيع التعاون بين الطلبة والمعلمين أثناء الأنشطة الصفية واللاصفية.

– وضع معايير لأداء الطلبة المتميز والمتفوق.

– تقدير جهود المتفوقين أكاديمياً، ورعايتهم جيداً.

– دراسة أوضاع الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم.

– تكثيف التنسيق بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة.

٢– التماسك المؤسسي

– عقد لقاءات منتظمة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

– دراسة شكاوى أولياء أمور الطلبة دراسة علمية.

– دراسة مدى تأثير الوضع السياسي والاجتماعي الخارجي على تماسك المدرسة.

– تفعيل مجلس الآباء للمساهمة في حل المشكلات المدرسية.

٣– القيادة المتكاملة

– إشراك المدير العاملين أثناء صناعة القرارات، من خلال اللجان المتنوعة.

– الأخذ بطريقة العمل عبر الفريق بين الإدارة والعاملين.

– التزام المدير بالسلوك الجيد، بحيث يكون قدوة حسنة للعاملين.

– مناقشة المدير للمعلمين المشكلات التي يواجهونها.

– المحافظة على معايير الأداء الجيد، وإجراء تقويمات منتظمة لهذا الأداء.

– التخطيط لتحسين جودة أداء العاملين.

٤– توفير الموارد المساندة

– تزويد المعلمين بالتقنيات التعليمية الضرورية للأداء الجيد.

– توفير المستحدثات التكنولوجية التعليمية والوسائط المتعددة.

– ربط المدرسة بشبكة الانترنت ومصادر المعرفة الالكترونية.

– تصميم المواقع الالكترونية لاستمرارية العلاقة بين المدرسة والطلبة وأولياء الأمور.

– تجهيز مكان لائق بالمعلمين، من أجل استثمار الوقت والجهد.

٥– انتساب المعلمين

– ترسيخ مفهوم العلاقات الصادقة المبنية على الثقة والاحترام المتبادل بين المعلمين.

– تقليل الفجوة بين طموحات المعلمين وأهداف المدرسة.
– تقديم الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين ذوي الأداء المتميز.
– تحقيق مبدأ العدالة والبعد عن التحيز والذاتية بقدر الامكان.

(ج) متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

يحتاج النجاح في تطبيق التصور المقترح إلى متطلبات وإجراءات إدارية وتنظيمية واجتماعية وسلوكية وفكرية، تسهل عملية تطبيق التصور المقترح، وفيما يلي أهم هذه الإجراءات والمتطلبات:

– تبني ودعم الإدارة العليا بوكالة الغوث ثقافة وفلسفة الصحة المنظمية لتطوير التعليم المدرسي.
– التخطيط الاستراتيجي لتحسين الصحة المنظمية المدرسية بأبعادها المختلفة، لأنها تحتاج إلى وقت طويل لنشر ثقافة الصحة المنظمية الإيجابية والتهيئة للتغيير والتدريب والتطوير المستمر.
– توفير المتطلبات المادية والبشرية والمعلوماتية اللازمة لإنجاح عملية تحسين الصحة المنظمية.
– تطوير رؤية ورسالة المدرسة من خلال ممارسة القيادة المتكاملة للأنشطة المدرسية (التخطيط والتنظيم والتوجيه والاتصال والرقابة...)، بحيث تكون المدرسة قادرة على التغيير والتطوير.
– تحديد حاجات كل من لهم علاقة بالتعليم المدرسي (الطلبة والمعلمين والمدير والمجتمع المحلي)، بهدف التنمية المهنية، أو توفير معلومات ومهارات واتجاهات، أو توفير المناخ المدرسي المناسب للإبداع والتواصل، وفقاً لمتطلبات تحقيق الصحة المنظمية الإيجابية.
– توفير نظام فعّال لإدارة المعلومات اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات لجميع الطلبة والعاملين، من خلال شبكات المعلومات الالكترونية.
– الاستعانة بالخبراء والمختصين من الجامعات، للمساعدة في تنظيم وتنفيذ عملية تقويم الصحة المنظمية، بما يتناسب مع ظروف المدرسة في المناطق المختلفة.
– تطوير التنظيم الإداري للمدرسة، بحيث يتم فيها إعادة توزيع المسؤوليات بين المعلمين والمدير.
– التوجه نحو اللامركزية في الإدارة على مستوى جميع الإدارات التنفيذية بوكالة الغوث.
– تطوير المناهج المدرسية الفلسطينية، بما يتلاءم مع حاجات الطلبة والمجتمع المستقبلية.

المراجع

الأغا، إحسان. (١٩٩٢). **أزمة التعليم في قطاع غزة**، غزة: الجامعة الإسلامية.

أبو الرز، محمد. (١٩٩١). **فاعلية المدرسة الإعدادية في وكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو عودة، فوزي. (١٩٩٩). **واقع الممارسات الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية في لواء غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الصالحي، نبيل. (١٩٩٩). **تطوير التخطيط الإداري المدرسي بوكالات الغوث بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

الطويل، هاني. (١٩٩٩). **الإدارة التعليمية**، (ط١)، عمان: دار وائل.

عبد المنعم، عبد الله، (١٩٩٣). التوافق المهني للمعلم الفلسطيني، **مجلة القياس والتقويم النفسي**، **٣**(١)، ١٦٦-١٨٤.

العفيفي، خميس. (١٩٩٩). **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

القيسي، منصور. (١٩٨٩). **الصحة المنظمية في المدارس الابتدائية لوكالة الغوث في الأردن كما يتصورها المديرون والمعلمون**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

المشوخي، موسى. (١٩٩٨). **واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

Childers, J.H. (1985). Organizational health: How to measure a schools level of health and take remedial action**, Journal of Educational Public Relations**, **8**(2), 4-7.

Hoy, W.K., Tarter, C.J., & Kottkamp, R.B. (1991). **Open schools, Healthy schools: measuring organizational climate**, Newbury Park: Sage

Jaworowski, H.L, (2003). **The relationship of organizational health and school safety to student achievement**, Ed.D, The College of William and Mary, USA.

Kimpston, R.D., & Sonnabend, L.C. (1975). Public Secondary schools: The interrelationship between organizational health and staff characteristics, **Urban Education**, **10**(1), 27-45.

Kwok Tung, T., & Yin Cheong C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency Study with multi-level analysis, **Educational Research and Evaluation**, **5** (3), 249-268.

Neugebaurer, R. (1990). Do you have a healthy organization? **Exchange**, 72, 38-41.

Sadegul, A. (2000). **Organizational health of secondary schools in Turkey and changes needed**, Ibant Izzet Baysal University, Turkey.

Scott, C. (2003). **Organizational effectiveness: Its relationship to teacher efficacy and school climate**, unpuplished doptoral dissertation.D., St.John University, USA.

مساهمة بعض القياسات البدنية والأنثروبومترية في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة لدى لاعبي كرة القدم

د. عبد الناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

د. بدر رفعت
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح - فلسطين

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

مساهمة بعض القياسات البدنية والأنثروبومترية في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة لدى لاعبي كرة القدم

د. عبد الناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح -فلسطين

د. بدر رفعت
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح - فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مساهمة بعض القياسات البدنية والأنثروبومترية في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣١) لاعبا لكرة القدم في جامعة النجاح الوطنية. وتم إجراء القياسات البدنية من حيث (قوة القبضة ، قوة الرجلين ، ومرونة أسفل الظهر والعضلات الخلفية للفخذ) والقياسات الأنثروبومترية من حيث: (الطول ، كتلة الجسم،وأطوال : الساق ،والفخذ، الجذع ، القدم ، والذراع ، والكف. ومحيطات: الساعد ، والعضد ، والبطن ، والفخذ ، والساق).

أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات قوة القبضة ، وقوة الرجلين ، ومرونة أسفل الظهر والعضلات الخلفية للفخذ كانت على التوالي: ٤٧,٦٩ كغم ، ١٦٥,٣٠ كغم ، ٧,٢٢ سم ،ومتوسطات أطول الساق ،والفخذ، والجذع ، والقدم ، والذراع ، والكف كانت على التوالي : ٥٠,٣٥ ، ٥٢,٧٧ ، ٥٣,٧٧ ، ٣٠,٥٤ ، ٥٤,٥١ ، ٢٢,١١ سم ،ومتوسطات محيطات الساعد ، والعضد ، والبطن ، والفخذ ، والساق كانت على التوالي : ٤٤,٠٩ ، ٢٩,٣٥ ، ٤٧,١٦ ، ٥٣,١٦ ، ٣٩,٢٥ سم. كما أظهرت النتائج أن أفضل علاقة في القياسات البدنية بين قوة الرجلين مع مسافة رمية التماس من الثبات والحركة. أما القياسات الأنثروبومترية فكانت أفضل علاقة بين طول القامة ومسافة رمية التماس من الثبات ، وكانت أفضل علاقة بين كتلة الجسم ومسافة رمية التماس من الحركة.

وأوصى الباحثان بضرورة التركيز على طول القامة وكتلة الجسم وقوة الرجلين عند اختيار اللاعب المختص في رمية التماس .

* تاريخ تسلم البحث ٢/٢١/ ٢٠٠٥ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٥/٦/٢٧

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

The Contribution of Selected Physical and Anthropometric Measures in the Distance of Throw of Soccer Players

Dr. Abdel-Naser A. Al-Qadumi
Dept of Physical Education
Al-Najah University- Palestine

Dr. Bader Refa't
Dept of Physical Education
Al-Najah Universtiy – Palestine

Abstract

The purpose of this study was to investigate the contribution of selected physical and anthropometric measures in the distance of throw in of soccer players. The sample consisted of soccer players (31) at An-Najah University.

The researchers conducted physical measures of: (handgrip strength,leg strength, and low back-hamstrings flexibility) and, anthropometric measures of: (height, body mass, lengths ; lower leg thigh, upper body, foot, arm and hand; circumference of : forearm , upper arm, abdomen, thigh and calf) .

The results indicated that the means of measures (handgrip strength ,leg strength, and low back- hamstrings flexibility)were respectively :(47.69 kg, 165.30 kg,and 7.22 cm), lengths of: lower leg ,thigh ,upper body , foot, arm , and hand were respectively : (50.35; 52.77 ; 53.77 ; 30.54 ; 54.51 ; and 22.11) centimeter, circumferences of forearm , upper arm, abdomen, thigh and calf, were respectively (44.09 ; 29.35 ; 47.16 ; 53.16 and 39.25)centimeter .Also, the results revealed that the best correlation was between distance of throw in from static and movement positions and leg strength, and the best anthropometric predictor of distance of throw in from static position , and the best anthropometric predictor of distanc of throw in from movement position.

Based on the study findings the researchers recommended on concentration on body height and mass and leg strength when selecting the player who is responsible of throuning.

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

مساهمة بعض القياسات البدنية والأنثروبومترية في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة لدى لاعبي كرة القدم

د. عبد الناصر عبدالرحيم القدومي
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية

د. بدر رفعت
قسم التربية الرياضية
جامعة النجاح الوطنية

مقدمة الدراسة :

تعد كرة القدم (Soccer) اللعبة الأكثر شعبية في العالم التي تمارس من قبل مختلف الفئات العمرية على مستوى المدارس، والجامعات، والأندية ، والمنتخبات الوطنية ومن كلا الجنسين. والنجاح في هذه اللعبة يتطلب صفات بدنية، ومهارية، ونفسية، وأنثروبومترية تتناسب مع متطلبات اللعب المتغيرة على أرض الملعب؛ وذلك بهدف التميز والوصول إلى المستويات الرياضية العالية ، حيث يهدف التدريب الرياضي في مختلف الألعاب والفعاليات الرياضية إلى الوصول بالفرد الرياضي إلى أعلى مستوى رياضي ممكن، من هنا يعرف هار (Harre,1982, p 10) التدريب الرياضي بأنه "عملية إعداد الرياضيين من النواحي البدنية ، والمهارية ، والنفسية ، والعقلية من خلال التمارين البدنية وتطبيق الأحمال التدريبية المناسبة".

وتعد رمية التماس من المهارات الأساسية في لعبة كرة القدم، وقد زاد الاهتمام بها من قبل المدربين في السنوات الأخيرة، حيث تبين في بعض البطولات مثل بطولة أوروبا الأخيرة، وكأس العالم عام ٢٠٠٢، وبعض الفرق ذات المستوى العالي زيادة اهتمام المدربين في هذه المهارة وذلك من خلال إعداد وتخصيص لاعب مميز في رمي الكرة لأبعد مسافة ممكنة لمنطقة (١٨) ياردة، لما تشكله هذه المهارة من خطورة على الفريق المنافس، وتكون أكثر خطورة مقارنة بالضربة الركنية. ويشير إبراهيم (١٩٩٠) إلى أن القانون الدولي لم يحدد كيف يؤدي اللاعبون التصويب، أو التمرير، أو الهجوم، بينما حدد كيفية أداء رمية التماس من الثبات والحركة (الاقتراب). وأشار إلى زيادة فاعلية رمية التماس الطويلة في ثلث الملعب الهجومي ، وإلى أن هناك بعض اللاعبين الذين يكون لديهم القدرة على رمي الكرة بالقرب من القائم القريب للمرمى، ومن ثمّ الاستفادة من ذلك خططيا. وحتى يتم تنفيذ الرمية بنجاح لابد من توافر صفات بدنية وأنثروبومتريه للاعب الذي يقوم بأدائها.

من هنا تحاول الدراسة الحالية التعرف إلى أهم القياسات البدنية ،والأنثروبومترية التي تساهم بمسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم؛ حيث إن الدراسات

التي تم التوصل إليها في مجال القياسات البدنية، والأنثروبومترية للاعبي كرة القدم اقتصرت على دراسة العلاقة بين هذه القياسات مثل دراسة نمر(٢٠٠٣) ، ودراسات أخرى اهتمت بإجراء مقارنات في هذه القياسات تبعا لمركز اللعب مثل دراسة هارون(١٩٩٢). في المقابل كان هناك اهتمام بدراسة هذه القياسات في ألعاب أخرى مثل دراسة متولي (٢٠٠٠)، و خنفر(٢٠٠٤) للاعبي كرة السلة، وهايمر وآخرون (Heimer, Misigoj, &Medved,1988) ، والقدومي (٢٠٠٥) للاعبي الكرة الطائرة ، وفي ظل النقص في الدراسات حول الموضوع في كرة القدم ظهرت مشكلة هذه الدراسة.

ومن الدراسات ذات العلاقة قام نمر (٢٠٠٣) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية، وبعض عناصر اللياقة البدنية عند لاعبي أندية الدرجة الممتازة لكرة القدم في شمال فلسطين. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها(٩٠) لاعبا؛ وتم إجراء قياسات طول القامة ، وأطوال الذراع والجذع مع الرأس، وطول الطرف السفلي، ومحيطات العضد، والصدر، والفخذ، والساق، وقطري الكتفين والوركين؛ إضافة للاختبارات البدنية، وهي عدو (٣٠) مترا، ورمي كرة طبية من فوق الرأس بكلتا اليدين ، والجري المتعرج، وثني الجذع للأمام من الوقوف، والوثب العمودي وجري (١٠٠٠) متر. وقد أظهرت هذه الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين السرعة الانتقالية، ومتغيرات العمر، والوزن ، وطول الجذع مع الرأس ، وطول الذراع ، وطول الطرف السفلي، ومحيط الصدر. كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التحمل ومتغيرات العمر، وكتلة الجسم، وطول الجسم وطول الطرف السفلي، وطول الجذع، و لم تكن العلاقات الأخرى دالة إحصائيا.

وفي دراسة قام بها هارون (١٩٩٣) بهدف التعرف إلى الفروق في القياسات الأنثروبومترية لدى لاعبي أندية الدرجة الأولى لكرة القدم العرب تبعا لمراكز اللعب المختلفة، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على (٦٠) لاعبا وتم إجراء قياسات الأطوال، والمحيطات، والأعراض، وسمك الشحوم، والعمر، وكتلة الجسم، وطول القامة.وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في قياس طول الذراع، وطول الساق تبعا لمراكز اللعب؛ إضافة إلى وجود فروق في بعض القياسات بين اللاعبين الأردنيين، واللاعبين العرب.

وقام خنفر (٢٠٠٤) بإجراء دراسة حول العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية، والبدنية، ودقة التصويب من الثبات والحركة في لعبة كرة السلة. تكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالبا وطالبة من تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية. وتوصلت الدراسة إلى أن القدرة العضلية تمثل أكثر العناصر البدنية تأثيرا في دقة التصويب. كذلك كانت أفضل علاقة بين دقة التصويب من الثبات مع طول القامة حيث وصل معامل الارتباط إلى (٠,٧٠)؛ بينما كانت أفضل علاقة بين دقة التصويب من الحركة مع طول الكف، حيث وصلت قيمة معامل الارتباط إلى (٠,٥٤).

وفي دراسة قامت بإجرائها متولي (٢٠٠٠) بهدف التعرف إلى مساهمة بعض المتغيرات الديناميكية والأنثروبومترية على دقة التصويبة الثلاثية من الوثب لدى لاعبي كرة السلة، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها ١٠ لاعبين؛ وتوصلت الدراسة إلى أن المركبة الأفقية للقوة كانت أكثر المتغيرات الديناميكية مساهمة في دقة التصويب، وكانت نسبة مساهمتها(٧٧٪). كما أظهرت النتائج أن طول الساعد، والطول الكلي للقامة كانا أكثر المتغيرات الأنثروبومترية مساهمة في دقة التصويب ووصلت نسبة مساهمتهما إلى (٧٨٪).

وفي دراسة قام بها هايمر وآخرون (Heimer, et al,1988) بهدف التعرف إلى بعض القياسات الأنثروبومترية عند لاعبي المستويات العالية للكرة الطائرة في يوغسلافيا حيث أجريت الدراسة على (١٢) لاعبا يمثلون المنتخب اليوغسلافي في اللعبة؛ وتم إجراء قياسات: كتلة الجسم ، وطول القامة، وطول الذراع ، وطول الرجل، ومحيط العضد ، ومحيط الساعد، ومحيط الفخذ ، ومحيط الساق. حيث كانت متوسطات هذه القياسات على التوالي: ٨٥,٣٢ ، ١٩١,٦٤ سم ، ٨٣,٨١ سم ، ١٠٨,٢٢ سم ، ٣١,٤١ سم ، ٢٧,٩٢ سم ،٥٨,٠٨ سم ، ٣٨,٩٧ سم.

وفي دراسة قام بها القدومي (٢٠٠٥) هدفت التعرف إلى العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية و تركيب الجسم عند لاعبي الكرة الطائرة. حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها(٨٤) لاعبا للكرة الطائرة في فلسطين؛ ومن مختلف الدرجات الممتازة ، والأولى، والثانية. حيث كان متوسط (العمر، وكتلة الجسم، وطول القامة) لديهم على التوالي: (٢٤,٣٥سنة، ٨٠,٨٨كغم، ١,٨٤ متر). وتم إجراء القياسات الأنثروبومترية من حيث: (العمر، والطول ، وكتلة الجسم، ومحيطات: الرقبة، والعضد، ورسغ اليد، والبطن، والفخذ، والعضلة التوأمية)، ومؤشر كتلة الجسم. ومساحة سطح الجسم، إضافة إلى استخدام ملقط الدهن لقياس سمك ثنايا الجلد من ثلاث منا طق هي: (الصدر ، والبطن، والفخذ) وتحديد تركيب الجسم باستخدام معادلة جاكسون وبالك.وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات محيطات الرقبة، والعضد، ورسغ اليد، والبطن، والفخذ، والعضلة التوأمية كانت على التوالي: (٣٨,٤، ٣٠,٤٢، ١٨,٦٠، ٨١,٦٤، ٥٩,٨٥، ٣٨,٧١) سم ، وكانت متوسطات نسبة الدهن، وكتلة العضلات، وكثافة الجسم ، ومؤشر كتلة الجسم ، ومساحة سطح الجسم على التوالي: (١٣,٥٪، ٦٤,٥٢كغم، ١,٠٦غم/مل،٢٣,٦٦كغم/م٢ ، ٢,٠٤م٢).

في ضوء ما سبق ونظرا لما تلعبه القياسات البدنية والأنثروبومترية في الأداء المهاري وقلة الدراسات التي أجريت على رمية التماس في كرة القدم بالرغم من زيادة أهميتها في الثلث الأخير في عملية الهجوم عند لاعبي الفرق العالمية، وتخصيص لاعبين لتنفيذها تظهر أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في تحديد علاقة مستوى القياسات البدنية والأنثروبومترية، بمسافة رمية التماس من الثبات والحركة لدى لاعبي كرة القدم.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف إلى مستوى بعض القياسات البدنية والأنثروبومترية المختارة عند لاعبي كرة القدم.

٢. تحديد الفرق بين مستويات أداء اللاعبين لرمية التماس في كرة القدم من الثبات والحركة.

٣. التعرف إلى العلاقة بين بعض القياسات البدنية والأنثروبومترية قيد الدراسة ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة لدى اللاعبين، ومن ثم تحديد أكثر القياسات مساهمة في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة.

تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما مستوى القياسات البدنية والأنثروبومترية المختارة ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم ؟

٢- ما الفرق في رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم؟

٣- ما العلاقة بين بعض القياسات البدنية والأنثروبومترية قيد الدراسة ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم؟وما أكثر هذه القياسات مساهمة بقياس مسافة رمية التماس من الثبات والحركة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية القياسات البدنية و الأنثروبومترية في المجال الرياضي لما لهما من دور مهم للنجاح في الأداء المهاري في مختلف الألعاب والفعاليات الرياضية، و الانتقاء الرياضي، والتأثير على مستوى الأداء المهاري للاعبين (عبدالحق،١٩٩٩). وتختلف هذه الأهمية باختلاف الفعاليات والمهمات الرئيسة للاعب في الفريق، ومتطلبات الأداء المهاري للمهارة الرياضية؛ التي تتمثل في الدراسة الحالية في رمية التماس والتي لم تحظ بأهمية كباقي المهارات من قبل المدربين لدرجة إهمالها في وحدات التدريب، وعدم تخصيص أي وقت يذكر لها. وحول أهميتها يشير الوحش ومفتي (١٩٩٤) إلى أنه إذا تم استخدام رمية التماس استخداما أمثل يمكن أن تشكل خطورة كبيرة على مرمى الفريق

المنافس، خاصة في ثلث الملعب الهجومي للفريق. وفي ضوء النقص في الدراسات التي تتعرض للعبة كرة القدم في فلسطين فإن الدراسة الحالية قد تساهم في تزويد المدربين بمعلومات حول الموضوع قيد الدراسة. كما تحاول أن توضح أكثر هذه القياسات مساهمة في مسافة رمية التماس من الثبات، والحركة؛ ومن ثمّ مراعاة المدربين لمثل هذه القياسات عند انتقاء اللاعب المختص بهذه الرمية والتدريبات اللازمة لذلك.

مصطلحات الدراسة:

الانثروبومتري (Anthropometry) : هو العلم الذي يهتم بالقياسات الجسمية من حيث الأطوال ، والأعراض، والمحيطات، والأعماق . (Beyer,1986,p 59)

قوة القبضة: أقصى قوة يمكن إخراجها باستخدام جهاز ديناموميتر القبضة الإلكتروني المستخدم في الدراسة مقيساً بالباوند ومن ثم تحويلها إلى (كغم).

قوة عضلات الرجلين : أقصى قوة أيزومترية يمكن إخراجها لعضلات الرجلين باستخدام جهاز الديناموميتر الخاص بذلك مقاسه بالكيلوغرام.

مرونة أسفل الظهر–وعضلات الفخذ الخلفية: أقصى مدى حركي يمكن الوصول إليه بمد الذراعين واليدين معا عند الوقوف على صندوق وثني الجذع أماما وفق الاختبار المستخدم مقيساً بالسنتيمتر.

رمية التماس: هي إحدى المهارات الأساسية في كرة القدم وقد حدد القانون كيفية أدائها من الثبات والحركة (الاقتراب) وذلك بهدف إدخال الكرة من أحد الحدود الجانبية للملعب بعد خروجها ، مع مراعاة ملامسة كلتا القدمين لأرض الملعب وخارج الحد الجانبي عند تنفيذها.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي بإحدى صوره "الدراسة الارتباطية" نظرا لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

عينة الدراسة تمثل مجتمع الدراسة نفسه حيث تم استخدام طريقة الحصر الشامل والبالغ عددهم (٣١) لاعبا من مختلف الدرجات المعتمدة في فلسطين، والجدول رقم (١) يبين خصائص عينة الدراسة تبعا لمتغيرات العمر، والطول، وكتلة الجسم ، ومؤشر كتلة الجسم.

الجدول رقم (١)

خصائص أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات العمر، والطول، وكتلة الجسم (ن= ٣١)

المتغيرات	وحدة القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء
العمر	سنة	٢٠,٣٥	١,٣٥	٠,٩٦
طول القامة	م	١,٧٩	٠,٠٨٨	٠,٤٣
كتلة الجسم	كغم	٧٨,٩٣	١٠,٧٨	٠,٣٥
مؤشر كتلة الجسم	كغم/م٢	٢٤,٣٧	١,٨٧	-٠,٩٤

الادوات والقياسات المستخدمة :

من أجل جمع البيانات، استخدمت الأدوات والإجراءات الآتية:

١- استمارة جمع البيانات، التي اشتملت على المعلومات التالية لكل لاعب: العمر، والطول، وكتلة الجسم، وأطوال : الساق ، والفخذ ، والجذع ، والقدم ، والذراع ، والكف ومحيطات: الساعد ، والعضد ، والبطن ، والفخذ ، والساق؛ إضافة إلى قوة القبضة ، وقوة الرجلين ، ومرونة أسفل الظهر،ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة.

٢- ميزان ميكانيكي من نوع (Detetco) أمريكي الصنع مزود برستاميتر لقياس كتلة الجسم والطول معاً، حيث تم قياس كتلة الجسم لأقرب (٥٠٠ غم) بدون حذاء وبارتداء شورت وبلوزة. وبالنسبة للطول كان القياس بدون حذاء لأقرب (١سم).

٣- قياس الأطوال : تم قياسها بواسطة شريط القياس لأقرب ١ سم وذلك على النحو الآتي:-

- طول الساق: تم القياس بتحديد المسافة بين شق مفصل الركبة من الجهة الوحشية وحتى الكعب الوحشي لعظم الشظية (خاطر والبيك، ١٩٨٠)
- طول الفخذ: تم القياس من وضع الوقوف بحساب المسافة بين المدور الكبير لعظم الفخذ حتى شق مفصل الركبة من الجهة الوحشية.
- طول الجذع:من وضع الجلوس على مقعد دون ظهر يتم القياس من حافة المقعد وحتى ناتيء الفقرة العنقية السابعة.
- طول القدم:وذلك باستخدام برجل الأعراض، بوضع أحد طرفيه عند طرف الإصبع الكبير والطرف الآخر عند أبرز نقطة من عظم القصبة وتحدد المسافة.
- طول الذراع:تم تحديد المسافة بين القمة الوحشية للناتئ الأخرمي وحتى الناتئ الأبري لعظم الكعبرة (برهم وإبراهيم ،١٩٨٧).
- طول الكف:تم قياس طول الكف باستخدام شريط القياس من منتصف الرسغ حتى نهاية الإصبع الأوسط وهو مفرود (حسانين،١٩٩٦).

٤- قياس المحيطات: تم قياس محيطات الساعد ، والعضد ، والبطن ، والفخذ ، والساق باستخدام شريط القياس لأقرب ١سم، وذلك على النحو الآتي:-

- محيط الساعد: تم القياس والذراع مفرودة وتم اعتماد أكبر محيط للساعد.
- محيط العضد:لف شريط القياس من منتصف العضلة ذات الرأسين العضدية والذراع مفرودة.
- محيط البطن:تثبيت طرف شريط القياس عند السرة ولف شريط القياس حول الجسم وتحديد مسافة نقطة التقائهما(برهم وإبراهيم ،١٩٨٧).
- محيط الفخذ: وقوف اللاعب على مقعد سويدي بحيث تكون المسافة بين القدمين باتساع الكتفين ويتم لف شريط القياس من أسفل طية الآليية مباشرة أما من الأمام فيكون محاذيا لنفس المستوى وتحديد مسافة نقطة التقائهما(برهم وإبراهيم ،١٩٨٧).
- محيط الساق:لف شريط القياس حول منتصف سمانة الساق.

٥- قياس قوة القبضة:تم قياسها باستخدام ديناموميتر إلكتروني من نوع (Grip Track) وذلك بالضغط باليد اليمنى أقصى ما يمكن لإخراج أقصى قوة ممكنة على قبضة الجهاز واليد مفرودة بجانب الجسم، وتم إعطاء اللاعب (٣) محاولات متتالية وقد سجل له أفضل محاولة. ونظرا لأن وحدة القياس للجهاز بالباوند فقد تم تحويلها إلى كيلو غرام وذلك من خلال القسمة على(٢,٢٠٥) حيث إنّ كل كيلو غرام يساوي (٢,٢٠٥) باوند (Costill,1994 & Wilmore) (IB).

٦-قياس قوة عضلات الرجلين : (Leg Lift Strength Test)

قد تم أداء الاختبار باستخدام جهاز الديناموميتر (Dynamometer) وفق الإجراءات التي أشار إليها علاوي ورضوان (١٩٩٤، ص ٢٩) .

٧- مرونة أسفل الظهر والعضلات الخلفية للفخذ:

استخدم اختبار ثني الجذع من الوقوف (Standing Bending Reach Test) Scott and French) كما وصفه علاوي ورضوان (١٩٩٤ ، ص ٣٤١).

٨- جميع القياسات المستخدمة من نوع المقاييس النسبية (Ratio Scale) وإمكانية الخطأ فيها قليلة، وتمتاز بصدق وثبات عالية، كما يشير وآخرون (Johnson,1987 & Kirkendall, Gruber,) ومن ثمّ ليس بالضرورة إجراء صدق وثبات لها.

٩- اختبار رمية التماس من الثبات والحركة:

- **غرض الاختبار:** قياس أقصى مسافة يستطيع اللاعب رمي الكرة إليها في رمية التماس من الثبات والحركة.
- **الأدوات اللازمة:**

-ملعب كرة قدم ، متر من نوع كركر ، ٦ كرات جديدة من نفس النوع ومتساوية في الضغط والوزن تبعا للقانون الدولي.

* **وصف الأداء:**

أ– من الثبات: يقف اللاعب خلف خط البداية وعند إعطاء إشارة البدء يقوم اللاعب بأداء ثلاث محاولات متتالية من الثبات ويسجل له أفضلها.

ب– من الحركة: يقف اللاعب خلف خط البداية على بعد ثلاث خطوات، وعند إعطاء إشارة البدء يقوم اللاعب بالاقتراب ثلاث خطوات ويرمي الكرة لأبعد مسافة ممكنة، ويتم إعطاء اللاعب ثلاث محاولات ويسجل له أفضلها.

* **تعليمات الاختبار:**

– يؤدى الاختبار من الثبات مع مراعاة ضم القدمين تبعا لراحة اللاعب.

– يؤدى الاختبار من الحركة بالاقتراب ثلاث خطوات مع مراعاة ضم القدمين في الخطوة الأخيرة.

– مراعاة الأداء لشروط القانون الدولي.

* **إدارة الاختبار:**

– محكم: يقوم بمراقبة الأداء وقياس المسافة.

– مسجل: ويقوم بالنداء على اللاعبين وتسجيل النتائج.

* **حساب الدرجات:**

درجة اللاعب هي: المسافة التي يرميها اللاعب مقيسة بالمتر.

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار استخدمت طريقة الصدق التمييزي حيث طبق الاختبار على نادي مركز شباب بلاطة، بواقع (٦) لاعبين لكي يشكل فئة المميزين، و (٦) لاعبين هواة في جامعة النجاح الوطنية لا يلعبون في الأندية لكي يمثلوا غير المميزين ، وقد تم جمع البيانات للمجموعتين وفق الشروط السابقة للاختبار، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وذلك بهدف تحديد الفروق بينهما كما في الجدول (٢).

الجدول رقم (٢)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين اللاعبين المميزين وغير المميزين على اختبار مسافة رمية التماس من الثبات والحركة

طبيعة الأداء لرمية التماس	المميزين (ن=٦)		غير المميزين (ن=٦)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
من الثبات	٢١,٤٨	٢,٤٩	١٥,٦٤	٠,٧٨	٥,٤٦	٠,٠٠٠١*
من الحركة	٢٣,٢٠	٢,٢١	١٦,٧٥	٠,٨٣	٦,٦٨	٠,٠٠٠١*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) (ت) الجدولية (٢,٢٢) بدرجات حرية (١٠).

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =٠,٠٥) في رمية التماس من الثبات والحركة بين اللاعبين المميزين وغير المميزين ولصالح المميزين، ومثل هذه النتيجة تؤكد الصدق التمييزي للاختبار وصلاحيته في قياس ما وضع لقياسه.

ثبات الاختبار:

لتحديد ثبات الاختبار تم تطبيقه مرتين على (١٠) لاعبين لكرة القدم من نادي شباب مركز بلاطة وبفارق زمني (٣) أيام بين التطبيقين ، واستخدمت طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (Test-retest) لتحديد معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين ونتائج الجدول (٣) تبين ذلك .

الجدول رقم (٣)

ثبات اختبار مسافة رمية التماس من الثبات والحركة

طبيعة الأداء لرمية التماس	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		الثبات (ر)	الدلالة*
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
من الثبات	٢٠,٨٢	٢,٠٧	٢٠,٨٩	١,٦٤	٠,٩٥	٠,٠١*
من الحركة	٢٢,٦٩	١,٧٠	٢٢,٣٩	١,٧٩	٠,٨١	٠,٠٢*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) قيمة (ر) بدرجات حرية (٨) تساوي (٠,٦٣)

يتضح من الجدول (٣) أن معاملي الثبات بالإعادة للاختبار من الثبات والحركة كانا على التوالي (٠,٨١,٠,٩٥) وهاتان القيمتان جيدتان وفق المعايير التي حددها كيركندال وآخرون (Kirkendall et al, 1987, p.81).

المعالجات الإحصائية :

لمعالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف القياسات عند أفراد العينة.
٢- معامل الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين القياسات الأنثروبومترية وتركيب الجسم.
٣- معامل الانحدار المتدرج (R2) (Stepwise Regression) لتحديد أكثر القياسات البدنية والأنثروبومترية مساهمة بقياس مسافة رمية التماس من الثبات والحركة .
٤- اختبار (ت) (t-test) لتحديد مكونات معادلة الانحدار.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول الذي نصه: ما مستوى القياسات البدنية والأنثروبومترية المختارة ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم

؟للإجابة عن التساؤل استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات الدراسة ونتائج الجدول رقم (٤) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (٤) أن متوسطات العمر، وطول القامة، وكتلة الجسم عند أفراد عينة الدراسة كانت على التوالي: (٢٠,٣٥سنة، ١,٧٩م، ٧٨,٩٢ كغم)،ومتوسطات أطوال الساق ،والفخذ، والجذع ، والقدم ، والذراع ، والكف كانت على التوالي : (٥٠,٣٥ ، ٥٢,٧٧ ، ٥٣,٧٧ ، ٣٠,٥٤ ، ٥٤,٥١ ، ٢٢,١١ سم)،ومتوسطات محيطات الساعد ، والعضد ، والبطن ، والفخذ ، والساق كانت على التوالي : (٤٤,٠٩ ، ٢٩,٣٥ ، ٤٧,١٦ ، ٥٣,١٦ ، ٣٩,٢٥) سم ، وفيما يتعلق بالمتغيرات البدنية من حيث قوة القبضة ، وقوة الرجلين ، ومرونة أسفل الظهر والعضلات الخلفية للفخذ كانت على التوالي: (٤٧,٦٩ كغم ، ١٦٥,٣٠ كغم ، ٧,٢٢)، وفيما يتعلق بمسافة رمية التماس وصل من الثبات إلى (١٩,٩٥) متر ، ومن الحركة إلى (٢٢,٠٨) متر. وعند النظر إلى القياسات الأنثروبومترية، تبين أنها جاءت متقاربة مع القياسات في دراسة نمر (٢٠٠٣) لأندية الدرجة الممتازة في شمال فلسطين. كما جاءت متقاربة مع القياسات في دراسة هارون (١٩٩٣) على لاعبي أندية الدرجة الأولى العربية.

أما بالنسبة للمتغيرات البدنية فإن قوة القبضة جاءت متوسطة وحيث إنّ المستوى (٤٥–٥٦) كغم يعبر عن المستوى المتوسط، والمتوسط (٤٧,٦٩) كغم يقع ضمنه (Peworld,2005). وجاءت نتائج قياس هذا المتغير أفضل من المتوسط في دراسة الكردي (Kurdi,1994) الذي وصل عند الذكور في المرحلة الثانوية إلى (٤٢,٠٨)كغم. كذلك جاء المتوسط أفضل من المتوسط في دراسة دانتين وآخرين (Rantanen, Masaki, Foley, Izmirlian, & Guralnik, 1998) للأمريكان الذكور من أصل ياباني ومن أعمار ٤٥–٤٩ سنة حيث وصل المتوسط إلى (٤١,٧) كغم، والسبب الرئيس في ظهور مثل هذه الفروق قد يعود إلى العمر حيث تستمر الزيادة في قوة القبضة لبداية الأربعينات ومن ثم تبدأ في التراجع .(Metter, Conwit, Tobin, & Fozard, 1997) وبالنسبة لقوة الرجلين كان المتوسط جيدا وذلك لأن لاعب كرة القدم يعتمد بشكل رئيس في اللعبة على عضلات الرجلين سواء أكان ذلك في التدريب أم في المنافسة. وبالنسبة للمرونة، فقد كانت منخفضة وفق المعايير التي أشار إليها حسانين (١٩٩٦، ص ٢٥٥) لعمر ١٨ سنة حيث إنّ المتوسط الحالي (٧,٢٢) يقابل الرتبة المئينية (٥٪). والسبب الرئيس في ذلك هو زيادة القوة، وحجم المقطع العضلي للرجلين التي تتناسب عكسيا مع المرونة. أما بالنسبة لمسافة رمية التماس من الثبات والحركة فتعد جيدة وذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار أداءها من الحد الجانبي بالنسبة لمنطقة (١٨) ياردة في الثلث الهجومي الأخير.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البدنية والأنثروبومترية المختارة ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة

القياسات	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء
العمر	سنة	٢٠,٣٥	١,٣٥	٠,٩٦
الطول	م	١,٧٩	٠,٠٨٨	٠,٤٣
كتلة الجسم	كغم	٧٨,٩٢	١٠,٧٨	٠,٣٥
قوة القبضة	كغم	٤٧,٦٩	٤,٣٦	٠,٢٨-
قوة الرجلين	كغم	١٦٥,٣٠	٢٤,١٤	٠,٤٦
مرونة أسفل الظهر والعضلات الخلفية للفخذ	سم	٧,٢٢	٨,٦٣	٠,٣٠
طول الساق	سم	٥٠,٣٥	٤,٠٧	٠,١٦-
طول الفخذ	سم	٥٢,٧٧	٤,٨٢	٠,٢٩-
طول الجذع	سم	٥٣,٧٧	٥,٩٣	٠,٥٠-
طول القدم	سم	٣٠,٥٤	٢,٢٩	٠,٨٢-
طول الذراع	سم	٥٤,٥١	٣,٧٤	٠,٠٨
طول الكف	سم	٢١,١١	١,٥٧	٠,٣٩
محيط الساعد	سم	٤٤,٠٩	٣,٤	٠,٩٨
محيط العضد	سم	٢٩,٣٥	٢,٠٤	٠,٠٩
محيط البطن	سم	٤٧,١٦	٥,٠٦	٠,٤٧-
محيط الفخذ	سم	٥٣,١٦	٤,٣٧	٠,٥٢
محيط الساق	سم	٣٩,٢٥	٢,٦٤	٠,٤٧
مسافة رمية التماس من الثبات	م	١٩,٩٥	٢,٥٠	٠,٢٦
مسافة رمية التماس من الحركة	م	٢٢,٠٨	٠,٩٢	٠,٢٤

ثانيا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني الذي نصه : ما الفرق في رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم؟ للإجابة عن التساؤل استخدم اختبار (ت) ونتائج الجدول رقم (٥) تبين ذلك.

الجدول رقم(٥)
نتائج اختبار ''ت'' للأزواج لدلالة الفرق في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم

مسافة رمية التماس من الثبات		مسافة رمية التماس من الحركة		الفرق بين المتوسطين	ت	الدلالة
المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
١٩,٩٥	٢,٥٠	٢٢,٠٨	١,٩٢	٢,١٢	١٢,١٧	٠,٠٠٠١*

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq ٠,٠٥$) (ت) الجدولية (٢,٠٤) بدرجات حرية (٣٠).

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة ولصالح الرمية من الحركة. حيث كانت زيادة مسافة رمية التماس من الحركة عن الثبات (٢,١٢) متر.

ويرى الباحثان أن السبب في ذلك يعود إلى التسارع الناجم عن الاقتراب، والاستفادة من القوة العضلية في الطرف السفلي، وحسن النقل الحركي للقوة من الساق والفخذين عبر الجذع للذراعين. ويؤكد على ذلك أحمد (١٩٩٦) بأنه عند أداء رمية التماس في كرة القدم تنتقل الحركة من الجذع إلى الذراعين ثم إلى الكرة ، وحتى يستطيع اللاعب رمي الكرة لأبعد مسافة ممكنه، لابد من إشراك أكثر من مجموعة من العضلات في الحركة، المجموعة الأولى تمثل عضلات الجذع متآزرة في العمل الحركي مع المجموعة الثانية التي تمثل عضلات الذراعين متآزرة مع مجموعة عضلات الرجلين. ويتفق ذلك مع المقولة المشهورة عند مدربي ألعاب القوى وهي أن " الرامي يرمي برجليه والعداء يركض بيديه" ومثل هذه المقولة تؤكد تأثير التآزر والنقل الحركي والاستفادة من القوة العضلية للطرف السفلي على الرمي.أضف إلى ذلك قلة مقاومة الهواء للكرة المرمية من الحركة مقارنة بالثبات حيث إنّ خط تأثير القوة كمحصلة بين المركبتين الأفقية والعمودية يكون من الحركة أفضل من الثبات. ويؤكد على ذلك الشيخ (١٩٨٢) في إشارته إلى أن القوة المؤثرة على الكرة تعد من العوامل المهمة التي تكسبها سرعة الانطلاق في لحظة الرمي. ويضيف حسام الدين (١٩٩٣) أنه من أجل استفادة اللاعب من الجوانب الميكانيكية للحركة لا بد من زيادة القوة الإيجابية المساعدة على أداء الحركة مثل سرعة الانقباض، والتوافق ، والعمل على تقليل القوة السلبية التي منها مقاومة الهواء.

وبهذا تكون زيادة مسافة رمية التماس (٢,١٢) متر من الحركة مقارنة بالثبات ناجمة عن الأسباب السابقة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث الذي نصه: ما العلاقة بين بعض القياسات البدنية والأنثروبومترية بمسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم؟ وما أكثر هذه القياسات مساهمة في قياس مسافة رمية التماس من الثبات والحركة ؟

للإجابة عن الشق الأول من التساؤل استخدم معامل الارتباط بيرسون أما من أجل الإجابة عن الشق الثاني من التساؤل، فقد استخدم معامل الانحدار المتدرج والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول (٦) ما يلي :

القياسات البدنية : تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين قوة القبضة ، ومرونة أسفل الظهر، والعضلات الخلفية للرجلين، ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم. بينما تبين وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائيا بين قوة الرجلين،

ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة. وكانت هذه العلاقة أقوى مع مسافة رمية التماس من الحركة، حيث وصلت قيمة معامل الارتباط بيرسون إلى (٠,٥١) ، ومع المسافة من الثبات إلى (٠,٣٥).

القياسات الأنثروبومترية: تبين أن جميع القياسات الأنثروبومترية دون استثناء كانت على علاقة دالة إحصائيا بمسافة رمية التماس من الثبات والحركة حيث تراوحت العلاقة بمسافة رمية التماس من الثبات بين (٠,٣٧–٠,٦٨) حيث كانت أضعف علاقة مع العمر (٠,٣٧)، وأقوى علاقة بالتساوي مع طول القامة وكتلة الجسم (٠,٦٨). أما بالنسبة لمسافة رمية التماس من الحركة، فقد تراوحت قيم معامل الارتباط بيرسون بين (٠,٣٧–٠,٧٣) حيث كانت أضعف علاقة مع طول الذراع (٠,٣٧) وأقوى علاقة مع كتلة الجسم (٠,٧٣).

الجدول رقم (٦)

نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين القياسات البدنية والأنثروبومترية ومسافة رمية التماس من الثبات والحركة

القياسات البدنية والأنثروبومترية المختارة	مسافة رمية التماس من الثبات	مسافة رمية التماس من الحركة
العمر	*٠,٣٧	*٠,٤٧
الطول	*٠,٦٨	*٠,٧٠
كتلة الجسم	*٠,٦٨	*٠,٧٣
قوة القبضة	٠,٠٥	٠,١٧
قوة الرجلين	*٠,٣٥	*٠,٥١
مرونة أسفل الظهر	٠,١١	٠,١٤
طول الساق	*٠,٦٠	*٠,٦٧
طول الفخذ	*٠,٥٢	*٠,٥٦
طول الجذع	*٠,٥٢	*٠,٥٢
طول القدم	*٠,٥٤	*٠,٥٥
طول الذراع	*٠,٣٨	*٠,٣٧
طول الكف	*٠,٥٢	*٠,٥٤
محيط الساعد	*٠,٥٧	*٠,٥٤
محيط العضد	*٠,٥٣	*٠,٥٤
محيط البطن	*٠,٤٦	*٠,٤٢
محيط الفخذ	*٠,٥٩	*٠,٥٤
محيط الساق	*٠,٥٢	*٠,٤٩

** دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، (ر) الجدولية (٠,٣٤) بدرجات حرية (٣٠).

ومن خلال عرض نتائج الجدول رقم (٦) كخطوة أولى لتحليل الانحدار المتدرج ، تبين وجود علاقات دالة إحصائيا. ولمحاولة تحديد مساهمة القياسات البدنية والأنثروبومترية في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة فيما يلي بيان لذلك:

أ- القياسات البدنية: لقد تم استخدام مسافة رمية التماس من الثبات والحركة كمتغيرين تابعين ، ومتغيرات (قوة القبضة، وقوة الرجلين ، والمرونة) كمتغيرات مستقلة، وكانت نتيجة تحليل الانحدار المتدرج ، إلى أن قوة الرجلين كان المتغير البدني الوحيد الذي ساهم بمسافة رمية التماس من الثبات والحركة حيث وصلت قيمتا (R^2) لمسافة رمية التماس من الثبات إلى (٠,١٢٦) ومن الحركة إلى (٠,٢٧٠)، ونتائج الجدول رقم (٧) تبين ذلك.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الانحدار للمعادلة المقترحة

مسافة رمية التماس	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة *
من الثبات	الانحدار الخطأ المجموع	٢٣,٧٣٨ ١٦٤,٤٦٩ ١٨٨,٢٠٧	١ ٢٩ ٣٠	٢٣,٧٣٨ ٥,٦٧١	٤,١٨٦	٠,٠٥*
	(R^2)	٠,١٢٦				
من الحركة	الانحدار الخطأ المجموع	٣٠,٠١١ ٨١,٢٦٢ ١١١,٢٧٣	١ ٢٩ ٣٠	٣٠,٠١١ ٢,٨٠٢	١٠,٧١	٠,٠٠٣*
	(R^2)	٠,٢٧٠				

** دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أن أكثر القياسات البدنية مساهمة في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة عند لاعبي كرة القدم كان قوة الرجلين، حيث وصلت قيمة معامل الانحدار (R2) للمسافة من الثبات إلى (٠,١٢٦) ومن الحركة إلى (٠,٢٧٠). ومن أجل الوصول إلى معادلة خط الانحدار، استخدم اختبار (ت) ونتائج الجدول (٨) تبيّن ذلك.

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار "ت" ومعامل بيتا لمعادلة الانحدار

مسافة رمية التماس	مكونات المعادلة	القيمة	الخطأ المعياري	معامل Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
من الثبات	الثابت(Intercept)	١٣,٨٦٣	٣,٠٠٧		٤,٦	٠,٠٠٠١*
	قوة الرجلين	٠,٠٣٦٨٤	٠,٠١٨	٠,٣٥٥	٢,٠٤	٠,٠٥*
من الحركة	الثابت(Intercept)	١٥,٢٣٣	٢,١١٤		٧,٢٠	٠,٠٠٠١*
	قوة الرجلين	٠,٠٤١٤٣	٠,٠١٣	٠,٥١٩	٣,٢٧٣	٠,٠٠٣*

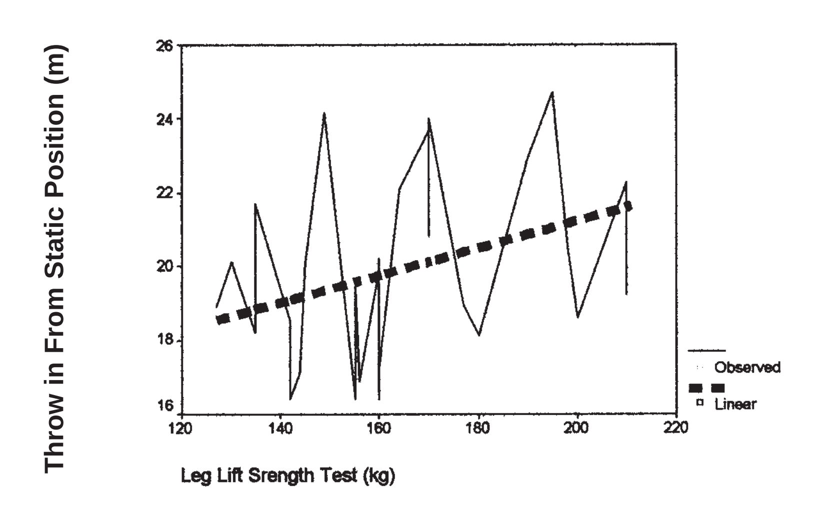
** دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (ت) كانت دالة إحصائيا عند ($\alpha \geq$ ٠,٠٥). وفيما يتعلق بمكونات المعادلتين فإنهما تكونان على النحو الآتي:

مسافة رمية التماس من الثبات (متر)= (١٣,٦٨٣)+ [(٠.٠٣٦٨٤) × (قوة الرجلين (كغم))]

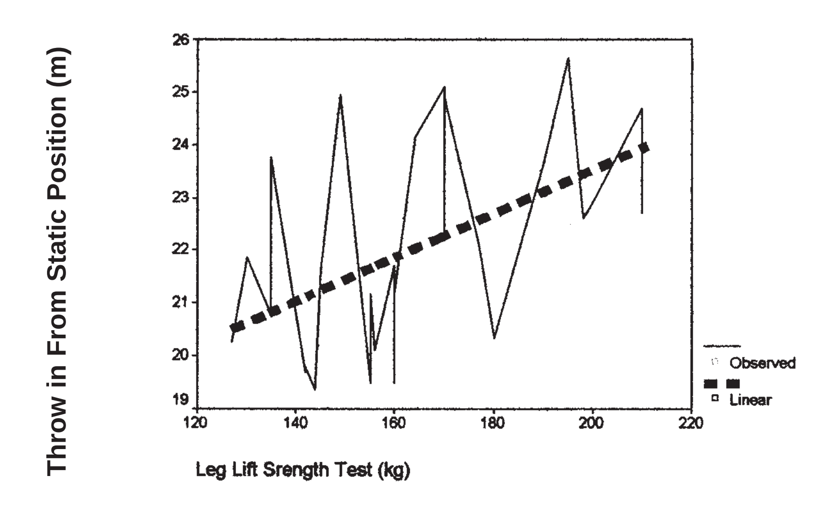
مسافة رمية التماس من الحركة (متر)= (١٥,٢٣٣) + [(٠.٠٤١٤٣) × (قوة الرجلين (كغم))]

والشكلان (١ ، ٢) يبينان العلاقة الخطية لهما.



الشكل رقم (١)

خط الانحدار لمساهمة قوة الرجلين بمسافة رمية التماس من الثبات



الشكل رقم (٢)

خط الانحدار لمساهمة قوة الرجلين بمسافة رمية التماس من الحركة

ومن خلال عرض المعادلتين تبين أن قيمة معامل الانحدار للمعادلة الأولى وصل إلى (٠,١٢٦)؛ أي أن قوة الفخذ تفسر ما نسبته (١٢,٦٪) من مسافة رمية التماس من الثبات. و وصلت قيمة معامل الانحدار للمعادلة الثانية إلى (٠,٢٧٠) أي أن قوة الرجلين تفسر ما نسبته (٢٧٪) من مسافة رمية التماس من الحركة. ومثل هذه النتيجة تؤكد أهمية النقل الحركي والاستفادة من قوة الطرف السفلي في عملية الرمي. وهذا يتفق من حيث تأثير القوة مع دراسة متولي (٢٠٠٠)، التي أظهرت أن معامل القوة الأفقية ساهم بنسبة (٧٧٪) من دقة التصويب عند لاعبي كرة السلة. كما تتفق هذه النتيجة مع قانون نيوتن الثاني الذي ينص على أن التسارع الذي يتحرك فيه أي جسم يتناسب طرديا مع القوة المؤثرة في الجسم وتكون في نفس الاتجاه (حسام الدين،١٩٩٣). وفي ضوء ذلك يستنتج أنه كلما زادت مساهمة قوة الطرف السفلي في التأثير على رمي الكرة في رمية التماس تكون مسافة رمية التماس أكثر.

ب:القياسات الأنثروبومترية: لقد تم استخدام مسافة رمية التماس من الثبات والحركة كمتغيرين تابعين ، ومتغيرات (طول القامة، كتلة الجسم، والعمر ، وطول الساق ، وطول الفخذ ، وطول الجذع ، وطول القدم ، وطول الذراع ، وطول الكف ، ومحيط الساعد ، ومحيط العضد ، ومحيط البطن ، ومحيط الفخذ ، ومحيط الساق) كمتغيرات مستقلة. وكانت نتيجة تحليل الانحدار المتدرج، تنص على أن طول القامة المتغير الرئيسي الذي ساهم بمسافة رمية التماس من الثبات؛ بينما كتلة الجسم هي المتغير الرئيسي الذي ساهم بمسافة رمية

التماس من الحركة، حيث وصلت قيمتا (R^2) لمسافة رمية التماس من الثبات بدلالة طول القامة إلى (٠,٤٦٨)، ومن الحركة بدلالة كتلة الجسم إلى (٠,٥٣٤). ونتائج الجدول رقم (٩) تبين ذلك.

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى معامل الانحدارلمسافة رمية التماس من الثبات والحركة بدلالة متغيري طول القامة وكتلة الجسم

مسافة رمية التماس	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة *
من الثبات (بدلالة طول القامة)	الانحدار الخطأ المجموع	٨٨,١٤٧ ١٠٠,٠٦٠ ١٨٨,٢٠٢	١ ٢٩ ٣٠	٨٨,١٤٧ ٣,٤٥٠	٢٥,٥٤	٠,٠٠٠١*
	(R^2)	٠,٤٦٨				
من الحركة (بدلالة كتلة الجسم)	الانحدار الخطأ المجموع	٥٩,٤٢٩ ٥١,٨٤٤ ١١١,٢٧٣	١ ٢٩ ٣٠	٥٩,٤٢٩ ١,٧٨٨	٣٣,٢٤	٠,٠٠٠١*
	(R^2)	٠,٥٣٤				

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أن أكثر القياسات الأنثروبومترية قدرة على المساهمة في مسافة رمية التماس من الثبات كان طول القامة، حيث وصلت قيمة معامل الانحدار (R^2) إلى (٠,٤٦٨)؛ بينما كانت كتلة الجسم أكثر القياسات قدرة على المساهمة في مسافة رمية التماس من الحركة حيث وصلت قيمة معامل الانحدار (R^2) إلى (٠,٥٣٤). ومن أجل الوصول إلى معادلة خط الانحدار، استخدم اختبار (ت) ونتائج الجدول رقم (١٠) تبيّن ذلك.

الجدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ت) ومعامل بيتا لمعادلة الانحدار

مسافة رمية التماس	مكونات المعادلة	القيمة	الخطأ المعياري	معامل Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
من الثبات	الثابت(Intercept) طول القامة	١٨,١١٥- ٢١,١٩٨	٧,٥٣٩ ٤,١٩٤	 ٠,٦٨٤	٢,٤٠٣- ٥,٠٥٤	٠,٢* ٠,٠٠٠١*
من الحركة	الثابت(Intercept) كتلة الجسم	١١,٧٨٠ ٠,١٣٠	١,٨٠٣ ٠,٠٢٣	 ٠,٧٣١	٦,٥٣٦ ٥,٧٦٦	٠,٠٠٠١* ٠,٠٠٠١*

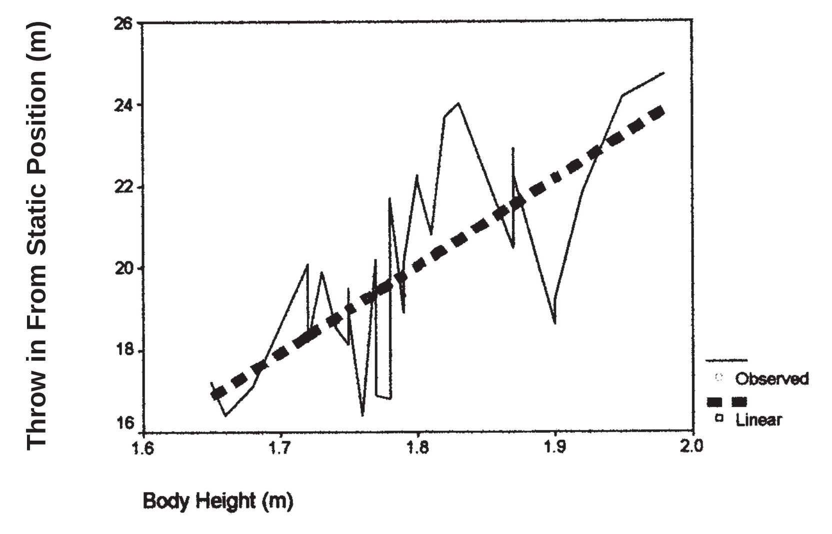
* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم (ت) كانت دالة إحصائيا عند (α ≤ ٠,٠٥).وفيما يتعلق بمكونات المعادلتين تكونان على النحو الآتي:

مسافة رمية التماس من الثبات (متر)= (−١٨,١١٥)+ [(٢١.١٩٨)]×(طول القامة (م))]

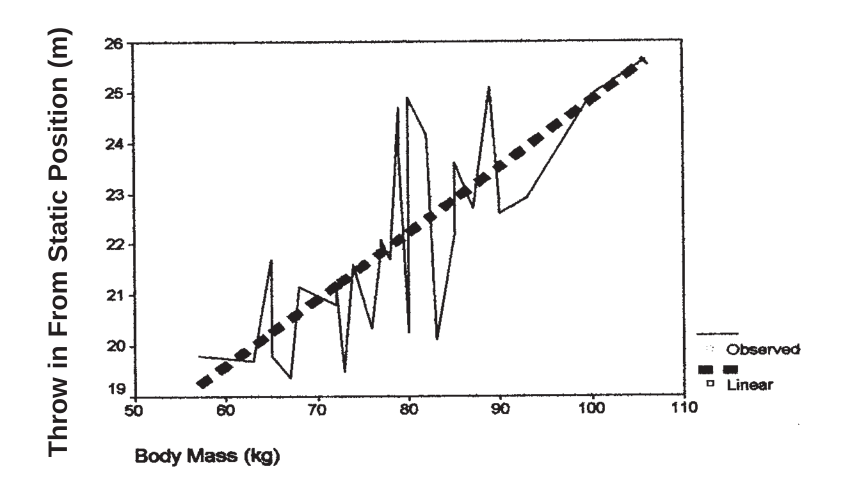
مسافة رمية التماس من الحركة (متر)= (١١,٧٨٠) + [(٠.١٣٠)]×(كتلة الجسم (كغم))]

والشكلان (٣ ، ٤) يبينان العلاقة الخطية لهما.



الشكل رقم (٣)

خط الانحدار لمساهمة طول قامة الجسم بمسافة رمية التماس من الثبات



الشكل رقم (٤)

خط الانحدار لمساهمة كتلة الجسم بمسافة رمية التماس من الحركة

ومن خلال عرض المعادلتين تبين أن قيمة معامل الانحدار للمعادلة الأولى وصل إلى (٠,٤٦٨)؛ أي أن طول القامة يفسر ما نسبته (٤٦,٨٪) من مسافة رمية التماس من الثبات، وهذا يتفق مع ما أشار إليه حسام الدين (١٩٧٧) من أن لطول القامة تأثيراً على زاوية الرمي، وبالتالي زيادة الطول يساهم في زيادة المسافة بسبب الاقتراب من زاوية الرمي المثلى وهي (٤٥) درجة قدر الإمكان، لذلك يمتاز لاعبو فعاليات الرمي في ألعاب القوى بطول القامة والنمط العضلي المكتنز. ووصلت قيمة معامل الانحدار للمعادلة الثانية إلى (٠,٥٣٤) أي أن كتلة الجسم تفسر ما نسبته (٥٣,٤٪) من مسافة رمية التماس من الحركة وهذا يتفق مع ما أشار إليه هي(Hey,1978) من حيث إنّ كتلة الجسم من وجهة نظر البيوميكانيك تساوي القوة؛ ويظهر ذلك من خلال استبدال القوة بكتلة الجسم في حساب معادلة القدرة العضلية عند استخدام اختبار تسلق الدرج لفاكس وآخرين (Fox, Bowers, & Foss., 1989) ، فالشخص الرياضي الذي تكون كتلة الجسم لديه كبيرة تكون في زيادة كتلة العضلات وليست كتلة الشحوم، ومن ثمَّ يعمل على إخراج قوة مناسبة عند أداء المهارات المختلفة. ومن الأمثلة الواقعية ما نشاهده عند لاعبي كرة السلة الأمريكية ، وعدائي ١٠٠متر في ألعاب القوى ، واللاعبين الأفارقة في كرة القدم.

ومن خلال عرض النتائج بصورة عامة تبين وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين قياسات قوة الفخذ وغالبية القياسات الأنثروبومترية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة متولي (٢٠٠٠) ، وخنفر (٢٠٠٤) حيث أظهرت نتائجهما وجود علاقة إيجابية بين القياسات الأنثروبومترية وبالتحديد طول الذراع، والطول الكلي، ودقة التصويب في كرة السلة. ويؤكد على مثل هذه العلاقة والأهمية ناصيف وحسين (١٩٨٧) في إشارتهما إلى أن غالبية البحوث الميدانية في المجال الرياضي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين القياسات الأنثروبومترية مثل طول القامة ، وكتلة الجسم ، وأطوال الأطراف والمحيطات والأداء الرياضي.إضافة لذلك أشار حسام الدين (١٩٩٣) ، وهايمر وآخرون (Heimer , et al,1988) إلى أهمية القياسات الأنثروبومترية للنجاح في الأداء المهاري في اللعبة الممارسة حيث إنّ طول القامة مثلا يؤثر سلبا على الأداء المهاري في رياضة الجمباز بسبب الحاجة إلى قوة إضافية، وقلة التوازن، وزيادة نسبة الوقوع في الأخطاء. وفي المقابل تعد زيادة الطول من المتطلبات الأساسية للنجاح في ألعاب رياضية مثل كرة السلة ، والكرة الطائرة ، والوثب العالي ... إلخ. أيضا قد يكون هناك تباين واختلاف في القياسات الأنثروبومترية على مستوى اللعبة الواحدة تبعا لمركز اللعب، وهذا ما أكدت عليه دراسة هارون (١٩٩٣) في ظهور الفروق في القياسات الأنثروبومترية تبعا لمراكز اللعب في كرة القدم. والسبب الرئيس يعود إلى الاختلاف في الواجبات المطلوبة لكل مركز وما ينطبق على كرة القدم ينطبق على الألعاب والفعاليات الرياضية الأخرى.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يستنتج الباحثان الاستنتاجات الآتية:-

١-أنّ أداء مسافة رمية التماس من الحركة يزيد بمتوسط مقداره (٢,١٢) متر عن أدائها من الثبات وبدلالة إحصائية.

٢- أن قوة الرجلين المتغير البدني الوحيد الذي ساهم في مسافة رمية التماس من الثبات والحركة حيث وصلت قيمتا (R^2) لمسافة رمية التماس من الثبات إلى (٠,١٢٦) ومن الحركة إلى (٠,٢٧٠).

٣- أن طول القامة المتغير الرئيسي الذي ساهم في مسافة رمية التماس من الثبات ، بينما كتلة الجسم هي المتغير الرئيس الذي ساهم في مسافة رمية التماس من الحركة حيث وصلت قيمتا (R^2) لمسافة رمية التماس من الثبات بدلالة طول القامة إلى (٠,٤٦٨) ومن الحركة بدلالة كتلة الجسم إلى (٠,٥٣٤).

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:

١- ضرورة تركيز مدربي كرة القدم على طول القامة وكتلة الجسم وقوة الرجلين عند اختيار اللاعب المختص في رمية التماس.

٢- ضرورة اهتمام مدربي كرة القدم بمهارة رمية التماس، ووضع تدريبات خاصة بها في الوحدات التدريبية، ومراعاة التنويع في أدائها، وبمواقف متدرجة في الصعوبة بما يتناسب مع متطلبات اللعب على أرض الملعب في المنافسة.

المراجع

إبراهيم ، مفتي. (١٩٩٠). **الهجوم في كرة القدم.**(ط ١) ، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

احمد ، بسطويسي.(١٩٩٦). **أسس ونظريات الحركة.** (ط ١)، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

برهم، عبد المنعم ، وإبراهيم هاشم. (١٩٨٧). **دليل الأنماط والمواصفات الجسمية**، (ط ١) ، مطبعة الأفق، عمان ، الأردن.

حسام الدين ، طلحة.(١٩٧٧). **علم الحركة التطبيقي**.الجزء الأول ، (ط ١)، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، مصر.

حسام الدين، طلحة. (١٩٩٣). **الميكانيكا الحيوية، الأسس النظرية والتطبيقية**، (ط ١)، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

حسانين، محمد، صبحي. (١٩٩٦). **التقويم والقياس في التربية البدنية والرياضية**. الجزء الثاني، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

خاطر احمد ، والبيك ، علي .(١٩٨٠). **القياس في المجال الرياضي**. دار المعارف، القاهرة ، مصر.

خنفر، وليد.(٢٠٠٤). العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية والبدنية ودقة التصويب للرمية الحرة من الثبات والحركة في لعبة كرة السلة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، جامعة البحرين ، ٥ (٣) ، ١٠-٣٣.

الشيخ، يوسف.(١٩٨٢). **الميكانيكا الحيوية وتطبيقاتها**، (ط ١)، دار المعارف ، القاهرة ، مصر.

عبد الحق، عماد.(١٩٩٩). الطريقة العلمية الحديثة لانتقاء ناشئي الجمباز (بحث نظري)، **مجلة أبحاث النجاح للعلوم الإنسانية ،١٣**، (١) ، ٦١-٩٠.

علاوي ، محمد حسن ، ورضوان ، محمد نصر الدين. (١٩٩٤). **اختبارات الأداء الحركي**، (ط ٣)، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر.

القدومي، عبدالناصر عبدالرحيم.(٢٠٠٥). العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية وتركيب الجسم عند لاعبي الكرة الطائرة، **دراسات الجامعة الأردنية** ، بحث مقبول للنشر.

متولي، آمال جابر. (٢٠٠٠). مساهمة بعض المتغيرات الديناميكية والأنثروبومترية على دقة التصويبة الثلاثية من الوثب لدى لاعبي كرة السلة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، جامعة البحرين، **١** (١) ، ١٤٦-١٧٤.

ناصيف عبد علي ، وحسين قاسم .(١٩٨٧).**علم التدريب الرياضي للمراحل الأربعة**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، العراق.

نمر ، صبحي.(٢٠٠٣). العلاقة بين بعض القياسات الأنثروبومترية وبعض عناصر اللياقة البدنية عند لاعبي أندية الدرجة الممتازة لكرة القدم في شمال فلسطين، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (٣) ، ١٢٩-١٦٠.

هارون، بسام سعود .(١٩٩٣). القياسات الأنثروبومترية للاعبي كرة القدم العرب في مراكز اللعب المختلفة (دراسة مقارنة).**مؤتة للبحوث والدراسات (السلسلة أ: العلوم الإنسانية والاجتماعية)، ٨** ،(٣) ، ٧٧-١٠٢.

الوحش ، محمد عبده صالح ومفتي، محمد إبراهيم. (١٩٩٤). **أساسيات كرة القدم**. القاهرة، مصر: درا عامل المعرفة.

Beyer ,E. (1986). **Dictionary of sport science, German ,English, French**. Germany, Verlag Karl Hofmann.

Fox., E. Bowers, R. & Foss, M. (1989). **The physiological basis of physical education and athletics**. Iowa ,Wm.C, Brown Publishers

Harre , D. (1982**). Principles of sports training, introduction to the theory of training**. Sportverlag Berlin.

Heimer, S, Misigoj. M, & Medved, E. (1988). Some anthropological characteristics of top volleyball players in SFR, Yugoslavia, journal of sport. , **Journal of Sports Medicine & Physical Fitness**, **28**, 200-208.

Hey . (1978). **The Bio- mechanics of sports techniques** . (2nd Ed), , Englewood Cliffs, N.J: Prentice- Hall , INC.

Kirkendall, B. Gruber, J. Johnson, R. (1987) . **Measurement and evaluation in physical education**. (2nd , Ed), Champaign, Illinois:Human kinetics publishers.

Kurdi, Z. (1994). Handgrip dynamometer strength and isokinetic knee measurement , **Abhath Al-y-Yarmouk "Humanities and Social Sciences Series" , 10**, (2), 25-36.

Metter, E. Conwit, R. Tobin, J. & Fozard, L.(1997).Age-associated loss of power and strength on the upper extremities in women and men, **Journal of Control Biological Sciences**, **52A**, B267-B276.

Rantanen, K. Masaki, D. Foley, G. Izmirlian, L. & Guralnik, M. (1998). Grip strength changes over 27 yr in Japanese-American men, **Journal of Applied Physiology**, **85**,(6), 2047-2053.

Wilmore , J. & Costill. D. (1994). **Physiology of sport and exercise**. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.

الباب الثاني

التقارير عن الندوات و المؤتمرات

تقرير حول الحلقة النقاشية بعنوان:
"الرؤية المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين"

إعداد
أ. محمود أسامة جلال
كلية التربية- جامعة البحرين

نظمت لجنة الأنشطة الأكاديمية بكلية التربية حلقة نقاشية بعنوان "الرؤية المستقبلية لكلية التربية" وذلك في الساعة الحادية عشرة من صباح الأحد الموافق ٢ ديسمبر ٢٠٠٥ بالقاعة (٤٧) بمبنى جامعة البحرين بالصخير. حضر الحلقة أعضاء هيئة التدريس في الكلية. استهدفت الحلقة عرض الرؤية المستقبلية لكلية التربية في ضوء استراتيجية الكلية للأعوام الخمس القادمة.

بعد الترحيب بالحاضرين، ألقى عميد الكلية أ.د. خليل يوسف الخليلي، كلمة أثنى فيها على الجهود الكبيرة لصاحب السمو الشيخ سلمان بن حمد آل خليفة ولي العهد القائد العام لقوة دفاع مملكة البحرين، ورئيس مجلس التنمية الاقتصادية، لرعايته الكريمة واهتمامه المتواصل بأمور التعليم والتدريب من خلال ورشة العمل "تطوير التعليم والتدريب في مملكة البحرين" التي عقدت خلال شهر ديسمبر من العام ٢٠٠٥. وأوضح الأستاذ العميد خطوات الكلية للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها من المؤسسات المتخصصة في هذا المجال، كما استعرض أسلوب بناء الخطة الاستراتيجية للكلية خلال الأعوام من ٢٠٠٦ حتى ٢٠١٠.

وضمن كلمته، ثمن عميد الكلية الجهود التي بذلت للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامج الكلية خلال الفترة السابقة وخص بالذكر أعضاء لجنة الاعتماد الأكاديمي، حيث إن الشغل الشاغل للكلية هو تحقيق برامج عالية الجودة ، لذا تم اختيار إحدى المؤسسات العالمية العريقة (المجلس القومي لاعتماد برامج المعلمين (NCATE) للحصول على الاعتماد الأكاديمي للبرامج، وفي هذا الصدد أشار العميد إلى الخطوات التي أنجزتها الكلية في سبيل نيل الاعتماد الأكاديمي من الـ (NCATE)، حيث تم إعداد الإطار المفاهيمي وصياغة المخرجات بصورة أولية، وتم تفعيل الخطوات من خلال صياغة المخرجات بصورة نهائية وتسكينها، وتشكيل لجان فرعية لبناء نظام نوعي على أساس مستويات الأداء والتطوير المهني الدائم للأعضاء، كما تم وضع تصور لكيفية توفير الإمكانات ومصادر التعلم، بالإضافة إلى تشكيل لجان: التسكين، والتربية العملية، والتنوع، والمؤهلات والموارد، وعقب عميد الكلية بالقول إنه على الرغم من هذه الجهود المبذولة للحصول على الاعتمادية لبرامج الكلية إلا إنه حدث تعثر في الحصول عليها وفق برنامج زمني محدد ، لذا

يسعى مكتب الاعتماد الأكاديمي بالكلية حالياً لتذليل هذه العقبات والحصول على الاعتمادية .

ومن جانب آخر، استعرض عميد الكلية الإجراءات التي تمت مع وكالة ضمان الجودة بالمملكة المتحدة (Quality Assurance Agency, QAA) ضمن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) لاعتماد برنامج دبلوم التربية كخطوة أولى للحصول على الاعتمادية لباقي البرامج من الوكالة المذكورة، حيث شكلت ثلاث لجان: لجنة مخرجات البرنامج، ولجنة البيانات الأساسية، ولجنة مواصفات البرنامج. كما أرسلت كافة البيانات والتقارير التي ستناقش في ورشة العمل الثانية والثالثة التي تعقدها الوكالة، بالإضافة إلى الترتيب لإعداد تقويم ذاتي، على أن تقوم الوكالة بالتقويم الخارجي.

وضمن الرؤية المستقبلية للكلية التي تنبثق من رؤية الجامعة، طرح عميد الكلية السؤال التالي: أين نحن الآن؟ وحاول الإجابة عنة من خلال استعراضه لأسلوب بناء الخطة الاستراتيجية للكلية خلال السنوات الخمس القادمة، والجهود التي بذلت في هذا المجال، حيث يرى أن المستجدات المحلية والإقليمية والعالمية تتطلب تحديد الرؤى المستقبلية للكلية، كما تؤكد على ضرورة التواصل مع وزارة التربية والتعليم وبناء جسور معها، واستحداث وظائف جديدة منها على سبيل المثال وظيفة اختصاصي تقنيات تعليمية، لذا يحب العمل والسرعة لبلورة برامج جديدة مدعومة بالمبررات. ومن هنا تم تشكيل لجنة إعداد الإستراتيجية ٢٠٠٦/٢٠١٠ على مستوى الكلية برئاسة الدكتور فيصل حميد الملا، واختيار الدكتورة منى البلوشي ممثلة الكلية للجنة العليا لوضع الخطة الاستراتيجية على مستوى الجامعة. بعد ذلك استعرضت الدكتورة منى البلوشي بشكل مختصر خطوات الإجراءات التي سوف تتبع لحصول الكلية على الاعتماد الأكاديمي.

وقدم الدكتور فيصل حميد الملا، رئيس لجنة الخطة الإستراتيجية لكلية التربية للأعوام من ٢٠٠٦ حتى ٢٠١٠ عرضاً مفصلاً لما توصلت إليه اللجنة، حيث استعرض الإطار المرجعي لبناء الخطة الاستراتيجية للكلية، وشعارها المتمثل بـ "نحو جودة المخرجات" ومفهوم التخطيط الاستراتيجي، ورؤية الكلية ورسالتها، والأهداف الاستراتيجية الرئيسة والفرعية ، وأهم جوانب الخطة الاستراتيجية ومكوناتها. وأختتم د. الملا عرضه بتقديم بعض النماذج للمشاريع والبرامج المقترحة لتحقيق الأهداف الفرعية المحددة للأهداف الاستراتيجية الرئيسة.

بعد ذلك فتح المجال للمناقشات، حيث ركزت مناقشات المشاركين في الحلقة حول ضرورة تطوير الكلية بما يتناسب مع المستجدات بشكل ينمي الإنسان المفكر، وأن يشمل التطوير سياسات القبول للطلبة ووضع معايير لعملية إعداد المعلمين.

وفي ختام المناقشات، شكر عميد الكلية المشاركين في الحلقة النقاشية، وقال إن جميع الملاحظات التي قدمت محل مناقشة في مجلس الكلية، حيث تزودنا بفرص حقيقية لرسم استراتيجية الكلية خلال الفترة القادمة ، وبرؤية لما يجب القيام به لتطوير عملية إعداد المعلمين وفق المستجدات التربوية العالمية منها والإقليمية .

الباب الثالث

ملخصات رسائل الماجستير

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

السلوك القيادي للرؤساء و علاقته بدافعية الإنجاز و الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

إعداد :

الطالبة : أمل علي عيسى الوادي

إشراف :

أ.د. عادل محمد النشار — **أ.د. إخلاص محمد عبدالحفيظ**

تاريخ المناقشة ١٢ / ٤ / ٢٠٠٥ م

ملخص الدراسة

تلعب القيادة دوراً هاماً و حيوياً في التأثير على سلوك العاملين و اتجاهاتهم ، كما أنها تعمل على زيادة تماسك الجماعة، و توفير أفضل الفرص لتنمية العلاقات الانسانية، و التعاون، الأمر الذي يؤدي الى زيادة دافعية الأفراد نحو بذل أقصى جهد من أجل رفع شأن الجماعة. كذلك فان القيادة تقوم بدور مؤثر و فعال في حل المشكلات التي يواجهها أعضاء الجماعة، استغلال قدراتهم و توظيفها في الاتجاه المناسب، مما يؤدي الى تحقيق أعلى مستويات الأداء ، و الرضا عما يقومون به من أعمال .

و يهدف البحث الحالي الى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمي التربية الرياضية، و كلٌ من الدافع للانجاز، و الرضا الوظيفي لديهم . كما يهدف البحث أيضاً الى التعرف إلى الفروق بين المعلمين و المعلمات في المتغيرات قيد البحث .

و قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي حيث أنه المنهج المناسب لطبيعة هذا البحث ، و قد اشتملت عينة البحث على (٨٠) ثمانين من معلمي التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية في العام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ يمثلون نسبة ٧٦٪ من مجتمع البحث . كما تضمنت أدوات البحث مقاييس السلوك القيادي ، و الدافع للانجاز ، و الرضا الوظيفي . و قد قامت الباحثة بحساب المعاملات العلمية للمقاييس المستخدمة لتأكد من مناسبة تلك الأدوات التي تم تطبيقها في دراسة استطلاعية على عينة قوامـــــها (٢٠) عشرون من مجتمع البحث و من غير عينة البحث الأساسية. و قد أسفرت نتائج الدراسة الإستطلاعية عن مناسبة تلك المقاييس للتطبيق على عينة البحث.

و تم تطبيق المقاييس المستخدمة على عينة البحث الأساسية في الفترة من ١٠ /٥ / ٢٠٠٤ الى ٦ / ٦ / ٢٠٠٤. و بعد التطبيق تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام عدداً من المعالجات الإحصائية المناسبة، و هي المتوسط الحسابي ، و الإنحراف المعياري ، و معامل الارتباط البسيط " بيرسون " ، و اختبار دلالة الفروق " ت " .

و قد أسفرت النتائج الإحصائية للبحث عن :

١- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمي التربية الرياضية و كلٌ من الدافع للانجاز و الرضا الوظيفي.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في مقياس السلوك القيادي و الدافع للانجاز .

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في بعض أبعاد الرضا الوظيفي وهي: الرضا عن أسلوب الترقية ، والرضا عن الرئيس في العمل لصالح المعلمات.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في أبعاد الرضا الوظيفي الأخرى

و في ضوء النتائج الإحصائية للبحث توصي الباحثة بما يلي :

١. الإهتمام بتنمية العلاقات الودية، و الانسانية بين القادة، و العاملين ، مما يؤدي الى الرضا عن العمل و زيادة دافعية الإنجاز لديهم .

٢. يجب على القادة إتاحة الفرصة للعاملين للمشاركة في إتخاذ القرارات .

٣. الإهتمام بتشجيع العاملين على الإبتكار، و التطوير مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم.

٤. تهيئة المناخ التنظيمي المناسب الذي يشجع على زيادة دافعية الأداء .

٥. العمل على توفير الحوافز المادية، و المعنوية لما لها من تأثير إيجابي فعال على الأداء.

٦. يجب أن تكون سياسة المكافآت المتبعة في العمل واضحة و مفهومة .

٧. يجب على القادة الإهتمام بإسلوب الترقية بحيث يعتمد على إنتقاء العناصر المتميزة .

٨. يجب أن يكون نظام الترقية المتبع في العمل منتظم .

المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

تأثير التدريب باستخدام حبال المطاط داخل الماء في بعض القدرات البدنية والكينماتيكية لناشئ سباحة الزحف بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة : سوسن حاجي تقوي

إشراف

الدكتورة آمال جابر متولي　　　　الدكتور محمود إبراهيم شبر

تاريخ المناقشة ٢٠٠٥/٥/٢٤

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى تأثير التدريب باستخدام حبال المطاط داخل الماء إلى بعض المتغيرات الكينماتيكية والبدنية لمرتبطة بسباحة الزحف، ومعرفة نسبة التحسن في تلك المتغيرات لدى السباحين الناشئين بمملكة البحرين.

في ضوء متطلبات الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام أحد تصميمات المنهج التجريبي وهو القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الواحدة ، والمنهج الوصفي باستخدام التحليل الحركي لإبراز متغيرات الدراسة. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية وقد تمثلت في ٨ سباحين من منتخب الناشئين من مرحلة ١٢–١٥ سنة في الاتحاد البحريني للسباحة المقيدين في كشوف الاتحاد، وقد استخدمت الباحثة التصوير التلفزيوني والتحليل الحركي لجمع بيانات الدراسة.

وفي ضوء النتائج ، وفي حدود إجراءات الدراسة أمكن التوصل إلى إن التدريبات باستخدام حبال المطاط داخل الماء أدى إلى تحسن كلٍ من مرونة المفاصل والقوة الانفجارية المرتبطة بسباحة ٢٥م زحف للمرحلة السنية (١٢ –١٥)، وأيضا له تأثير إيجابي على تحسين كل من الزمن والسرعة للمسافات المختلفة (٥م الأولى، ١٥م، ٥م النهاية، ٢٥م الكلية)، كما أثر التدريب باستخدام حبال المطاط داخل الماء ايجابيا في تحسين المتغيرات الكينماتيكية لدورة الذراع لكل من عدد دورات الذراع، متوسط طول دورة الذراع لمسافة (٥م الأولى، ١٥م، ٢٥م الكلية) ،وكذلك سرعة دورة الذراع في المسافات المختلفة (٥م الأولى، ١٥م، ٥م النهاية، ٢٥م الكلية) أما بالنسبة للرجلين فقد كان له تأثير إيجابي على تحسين المتغيرات الكينماتيكية لكل من عدد ضربات الرجل، ومتوسط طول ضربة الرجل لمسافة ٥م الأولى، ومتوسط زمن ضربة الرحل في مسافة (٥م الأولى، ٢٥م الكلية)، ومعدل تردد ضربة الرجل في مسافة (٥م الأولى، ١٥م، ٢٥م الكلية) وكذلك أظهرت النتائج تحسناً في سرعة ضربة الرجل في المسافات المختلفة (٥م الأولى، ١٥م، ٥م النهاية،

٢٥م الكلية) لصالح القياس البعدي، كما أثر التدريب باستخدام حبال المطاط داخل الماء بنسب متفاوتة في تحسين القدرات البدنية، وكان أعلى معدلات التحسن وفقا للترتيب التالي:

- مرونة مفصل الفخذ بنسبة تحسن ١٦,٥١٪ درجة.
- مرونة مفصل الكتفين بنسبة تحسن ٨,٨٧٪.
- مرونة مفصل رسغ القدم اليسرى بنسبة تحسن ٨,٦٥٪ درجة في حركة القبض.
- مرونة مفصل رسغ اليد اليسرى بنسبة تحسن ٣,٨٦٪ درجة في حركة القبض.
- اختبار الوثب العمودي بنسبة تحسن ٦,٥٩٪سم.

كما أثر التدريب باستخدام حبال المطاط داخل الماء بنسب متفاوتة في تحسين بعض المتغيرات الكينماتيكية المرتبطة بالمهارة قيد الدراسة. وكان أعلى معدلات التحسن وفقا للترتيب التالي:

- متوسط تردد الرجل بنسبة تحسن ٢١,٥٨٪ ضربة/ث.
- متوسط زمن ضربة الرجل بنسبة تحسن ٢١,٠٩٪ ث.
- متوسط طول دورة الذراع بنسبة تحسن ١٦,١٩٪ م/دورة.
- عدد دورات الذراع بنسبة تحسن ١٥,٥٢ ٪ دورة.
- سرعة ضربة الرجل بنسبة تحسن ١٢,٣٠٪ م/دورة.
- السرعة بنسبة تحسن ١٢,٣٠٪ م/ث.
- الزمن بنسبة تحسن ١١,٥٤٪ ث.

هذه النسب للتحسّن كلها تحققت عند ٥م الأولى، في حين كان التحسن في باقي مسافات السباق بنسب متفاوتة يرجع إلى التأثير الايجابي للتدريب باستخدام حبال المطاط داخل الماء، وقد أظهرت النتائج أنّ أعلى نسب للتحسن كانت عند مسافة ٥م الأولى بمقارنتها بمسافات السباق الأخرى.

لذا توصي الباحثة باستخدام حبال المطاط كوسيلة تدريب داخل الماء لزيادة المدى الحركي لمفاصل (رسغ اليد، ومفصل الكتف، ومفصل الفخذ ومفصل رسغ القدم)، وكوسيلة تدريب لتنمية القدرة العضلية، ولتحسين زمن سرعة سباحة الزحف، وسرعة دورة الذراع، وأيضا لتحسين ضربات الرجلين التي تعتبر من القوى المحركة للسباح وتحسين سرعته.

258
المجلد 7 العدد 1 مارس 2006

بعض المؤشرات الفسيولوجية والنمط الجسماني للاعبي الخطوط المختلفة للعبة كرة القدم بمملكة البحرين

إعداد
الطالب: السيد محمد باقر عبد الله

إشراف
الدكتور سامي عبد الفتاح محمد

تاريخ المناقشة: ٢٠٠٥/٦/٢م

ملخص الدراسة

قام الباحث بدراسة " بعض المؤشرات الفسيولوجية والنمط الجسماني للاعبي الخطوط المختلفة للعبة كرة القدم بمملكة البحرين " كأحد الأساليب العلمية الهادفة الى تطوير الرياضة بشكل عام وكرة القدم بشكل خاص تعزيزا للدور العلمي لربط النظرية بالتطبيق ، ومسايرة للتطور الحادث في هذا المجال.

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي بأسلوب المسح، الذي يقوم على وصف الوضع الراهن، وتحليله، وتفسيرة تفسيرا علميا، وصولا للتعرف إلى بعض المؤشرات الفسيولوجية، والنمط الجسماني للاعبي الخطوط المختلفة للعبة كرة القدم بمملكة البحرين.

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية وعددها (٥١) لاعبا موزعين على خطوط اللعب المختلفة (٢٠) لاعبا لكل من خط الدفاع ، والوسط، والهجوم، بينما بلغ عدد لاعبي خط حراسة المرمى (٨) لاعبين .

لجمع البيانات الخاصة بالدراسة قام الباحث باستخدام مجموعة من الأدوات منها جهاز السير المتحرك ، وجهاز تحليل الغازات، وجهاز قياس سمك الجلد، وسماعة لقياس ضربات القلب موصلة مع جهاز كمبيوتر.

استعان الباحث لاستخراج نتائج الدراسة ببرنامج SPSS الإحصائي للتعرف إلى الفروق في المؤشرات الفسيولوجية (القدرة الهوائية ، القدرة اللاهوائية ، السعة الحيوية القسرية ، العتبة الفارقة اللاهوائية ، معدل ضربات القلب) والنمط الجسماني تبعا لخطوط اللعب من خلال استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمدى وتحليل التباين الأحادي (ANOVA), وكذلك استخدم الباحث (LSD) لمعرفة الفروق المعنوية ومعامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المتغيرات. وفي ضوء ما جاء من تحليل وتفسير للنتائج ، وفي حدود عينة الدراسة تمكن الباحث من التعرف إلي بعض المؤشرات الفسيولوجية والنمط الجسماني للاعبي الخطوط المختلفة للعبة كرة القدم بمملكة البحرين . و استناداً الى المعلومات والبيانات الواردة في سياق هذا البحث واعتمادا على جميع ما تقدم من مناقشات واستنتاجات للنتائج والتحليلات التي خرج بها الباحث خلص إلى هذه

التوصيات:

١- من النتائج المتحصل عليها في هذا البحث يتضح أنّ أفراد العينة خضعوا لبرامج تدريبية واحدة دون مراعاة خصوصية خطوط اللعب، لذلك وجب التركيز على خصوصية خط اللعب عن طريق انتقاء اللاعبين المميزين في المؤشرات الفسيولوجية تبعا لمتطلبات الخط الواحد، ووضع برامج التدريب الفردية .

٢-هذا البحث أشار إلى أهمية مؤشر القدرة الهوائية كعنصر رئيسي للعبة كرة القدم. لذلك نوصي ببناء أرضية قوية لهذا العنصر لما يمثله من أهمية ترتبط بتنمية، وتطوير بقية العناصر والمؤشرات الفسيولوجية.

٣-التركيز على تطوير القدرة اللاهوائية الفوسفاتية، التي تشمل أكبر قدرة يمتلكها اللاعب، والمطلوبة لأداء نوبات، وأعمال عضلية قوية وسريعة.

٤- إن الوحدات التدريبية المنفذة لابد أنّ تحاكي المباريات الفعلية بغرض إخراج أكبر قدر من الأداء الذي يشكل ضغطا فسيولوجيا على أعضاء، وأجهزة الجسم، ومن ثّم الوصول لمرحلة التكيف المنشود في المباريات .

٥- إن البحث أشار إلى تميز افراد العينة بالنمط العضلي، إلا أنها نسب تعتبر متدنية، لذلك وجب التركيز على تنمية القوة العضلية بصورة علمية ومتزنة .- عمل الاختبارات الفسيولوجية قبل بدء الموسم، وفي اثنائه للتعرف على قدرات اللاعبين، ووضع البرامج التدريبية المناسبة حسب النتائج.

٦-إجراء المزيد من الدراسات للتعرف إلى المسافات التي يقطعها لاعبو أندية الدرجة الممتازة لكرة القدم في البحرين.

٧-القيام بإجراء دراسات تتبعية لمعرفة المؤشرات الفسيولوجية للفئات العمرية المختلفة.

٨- فتح المزيد من مختبرات فسيولوجيا الرياضة بغرض نشر ثقافة العاملين في المجال التدريبي لعملية الاختبارات الفسيولوجية.

٩- مقارنة نتائج الدراسة في ما يتعلق بالنمط الجسماني للاعبي كرة القدم بالألعاب الأخرى إن وجدت.

١٠- النظام الغذائي يجب التركيز عليه وخاصة للاعبين الذين يبذلون مجهودا مضاعفا مثل لاعبي خط الوسط فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن يتساوى لاعب يقطع ٤ كم ولاعب آخر يقطع ١٢ كم.

تأثير تناول سوائل غذائية على تركيز الجلوكوز واستشفاء حامض اللاكتيك وقيم pH الدم والمستوى الرقمي لمتسابقي جري ١٥٠٠م بمملكة البحرين

إعداد

الطالبة : ناهد مبارك عفنان

إشراف

الدكتور أحمد نصر الدين سيد **الدكتورة أنعام مجيد النجار**

تاريخ المناقشة : ٢٠٠٥/٦/١٠

ملخص الدراسة

تبحث الدراسة الحالية في تأثير تناول بعض المحاليل والمشروبات الرياضية الحديثة (انيرجيد ، سويت بوكاري) على بعض الاستجابات الفسيولوجية للرياضيين جري ١٥٠٠ م في محاولة لبحث حجم ردود الفعل الفسيولوجية المرتبطة بتأثير السوائل الغذائية على الأداء الرياضي.

وقد أجري البحث على عينة مكونة من ١٣ من لاعبي جري ١٥٠٠م للمنتخب البحريني للألعاب لقوى الجري المسافات الطويلة ١٥٠٠م ،حيث بلغ متوسط أعمارهن التدريبية ٥,٧١ بانحراف معياري قدرة ١,١٤، وبلغ متوسط كتلة الجسم لهم ٢٤,٦، وبانحراف معياري ٠,١٩.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، حيث أجرت عليهم ثلاث تجارب بحثية الأولى من دون استخدام أي مشروب غذائي ثم باستخدام المشروب الغذائي الأول (انيرجيد) في الثانية، وبتناول المشروب الغذائي الثاني (سويت بوكاري) في التجربة الثالثة، وبعدها يقوم أفراد العينة بأداء سباق الجري ١٥٠٠ م في أستاد البحرين الوطني التابع للمؤسسة العامة للشباب والرياضة. وتم تقنين جرعة السوائل الغذائية حسب الدراسات السابقة (٥٠٠ مل) لكلاً المشروبين الغذائيين، وأخذت للعينة القياسات الانثروبومترية (السن والطول والوزن) والقياسات الفسيولوجية التي تمثلت في تركيز الجلوكوز (GI-Blood Galuges) ودرجة التوازن الحمضي القلوي (pH) الدم، وتركيز حمض اللاكتيك (Lea-Blood Lactate Acid)

وتوصلت أهم النتائج إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لتناول المشروبات الغذائية "A,B" المركبة على متغيرات قيد البحث وأشارت دلالات الفروق إلى انخفاض قيم كل من زمن أداء السباق، ونبض الاستشفاء Rc HR ،وتركيز حمض

اللاكتيك LCa ،ومؤشر النبض HR ،حيث جاءت النتائج لصالح المشروبين الغذائيين "A,B" حيث أعطت نتائج إيجابية للمتغيرات السابقة.

و لم يظهر أي تأثير للمشروبات الغذائية "A,B" على متغيري تركيز الجلوكوز GI في pH الدم بعد أداء السباق، وأدى تناول المشروبات الغذائية المركبة إلى خفض معدل النبض HR، وخفض معدل ضغط الدم الانبساطي SBP ، وأدى أيضاً إلى تقليل معدل نبض الاستشفاء بفروق دالة إحصائياً لصالح القياسين البعديين بعد تناول المشروبات الغذائية المركبة. وأدت تناول المشروبات الغذائية المركبة "A,B" إلى تقليل تركيز حمض اللاكتيك بفروق دالة إحصائياً لصالح القياسين البعديين بعد تناول المشروبات الغذائية المركبة وهو دليل الاستفادة منها في تقليل التعب الناتج من الأداء.

وقد أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات للاعبين، ومدربي الفرق الرياضـــــية، والمسئولين بالاتحادات الرياضية، والمؤسسة العامة للشباب والرياضة لاتخاذ التدابير الضرورية والحديثة علمياً للمحافظة على صحة الرياضيين، وضمان استمرارهم بتطوير أدائهم، وكذلك من أجل الارتقاء بمعرفة المدرب بالتطورات الحديثة في المجال الرياضي.

كما أوصت الباحثة بمتابعة الدراسات المقترحة في هذا المجال لاستكمال الجوانب المعرفية المتعلقة بموضوع البحث.